Évaluation formative de l'Initiative Mobilité académique internationale

Rapport final

Évaluation et développement des données
Politique stratégique
Développement des ressources humaines Canada

juin 2002

SP-AH-194-06-02F
(also available in English)

Table des matières

Sommaire i

Réponse de la DAA au rapport d'évaluation formative de l'Initiative MAI v

1. Introduction 1

1.1 Aperçu des programmes MAI 2
1.2 Questions à l'étude 3
1.3 Aperçu du rapport 4

2. Méthodologie 5

2.1 Multiples sources de données 5
2.2 Difficultés reliées à l'évaluation 6
2.3 Profils 7

3. Principaux résultats 13

3.1 Pertinence 13
3.2 Conception et mise en œuvre de l'Initiative MAI 16
3.3 Avantages à court terme 29

4. Aspects méthodologiques des évaluations sommatives 39

4.1 Création peu probable d'un groupe témoin valide relativement à l'Initiative MAI 39
4.2 Nécessité de mieux définir les variables de résultat 42
4.3 Caractère peu probable de l'attribution 42
4.4 Nécessité de gérer l'aspect logistique 43
4.5 Suggestions concernant l'évaluation sommative 43

5. Conclusion 49

106-02573/

Liste de tableaux

Tableau 1	Partenaires des consortiums établis (33 projets MAI) et nombre d'étudiants par pays	8
Tableau 2	Nombre d'étudiants mobiles et d'étudiants non mobiles déclaré par les enseignants (n = 40)	9
Tableau 3	Revenu annuel des étudiants travaillant actuellement à temps plein (n = 60)	11
Tableau 4	Attribution des fonds aux projets (n = 33)	19
Tableau 5	Satisfaction à l'égard de la collaboration au sein du consortium (n = 40)	23
Tableau 6	Formes d'aide reçues de l'établissement d'attache (n = 113)	25
Tableau 7	Absence de soutien de l'établissement d'attache (n = 113)	26
Tableau 8	Préparation linguistique	27
Tableau 9	Renseignements recueillis par les directeurs de projet (n = 25)	29
Tableau 10	Maintien de la collaboration avec les partenaires (n = 40)	32
Tableau 11	Formes de collaboration maintenue (n = 40)	32
Tableau 12	Formes de participation des étudiants non mobiles (n = 14)	38

Sommaire

L'Initiative Mobilité académique internationale (MAI) vise, d'une part, à favoriser l'acquisition de compétences, de connaissances et d'une culture utiles aux étudiants sur le marché international, et, d'autre part, à promouvoir la collaboration et la création de liens entre les collèges et universités.

L'Initiative MAI consiste à administrer deux programmes créés par Développement des ressources humaines Canada (DRHC) en 1995 : le Programme Canada-Communauté européenne de coopération en matière d'éducation supérieure et de formation et le Programme de mobilité nord-américaine en éducation supérieure. Ces programmes appuient les initiatives de consortiums qui sont élaborées et mises en œuvre par les universités et collèges canadiens en collaboration avec des établissements d'enseignement étrangers.

Processus et méthodes d'évaluation

L'évaluation formative visait à évaluer la pertinence, la conception, la mise en œuvre et les avantages à court terme des deux programmes MAI.

L'exercice d'évaluation formative a porté sur les projets dont le financement a été approuvé entre 1995 et 1998. Au cours de cette période, MAI a financé 30 projets en vertu du Programme de mobilité nord-américaine en éducation supérieure et 25 projets au titre du Programme Canada-Communauté européenne en matière d'éducation supérieure et de formation.

On a eu recours à diverses méthodes pour réaliser l'évaluation formative : analyse documentaire, enquête auprès des directeurs de projet et des partenaires du milieu de l'éducation au Canada, enquête auprès des requérants canadiens dont la demande a été rejetée, et enquête auprès des étudiants canadiens participants.

Principaux résultats

Un sommaire des principaux résultats pour chacun des éléments examinés de l'évaluation est présenté ci-après. Toutefois, le lecteur est prié de noter que ces résultats s'appliquent aux répondants aux enquêtes et non à l'ensemble des participants aux programmes MAI ou aux requérants dont la demande a été rejetée.

Mise en garde : La taille des échantillons ayant servi aux trois enquêtes effectuées aux fins de cette évaluation formation est réduite en raison de certains problèmes pratiques d'échantillonnage. Cette contrainte empêche d'étendre les conclusions tirées à l'ensemble des participants aux programmes MAI et biaise les résultats en faveur des quelques projets visés par les enquêtes.

a) Pertinence

Les 40 enseignants sondés sont d'avis qu'il faut maintenir l'Initiative MAI pour promouvoir la mobilité des étudiants.

Les 29 requérants dont la demande a été rejetée ont convenu que l'Initiative MAI demeure pertinente. Un certain nombre d'entre eux (10 p. 100) ont trouvé une autre solution de financement pour réaliser leur projet après s'être vu refuser une aide financière dans le cadre de l'Initiative MAI.

Les deux tiers des étudiants sondés ont affirmé qu'ils se seraient mis en quête d'autres possibilités d'échange s'ils n'avaient pas eu l'occasion de participer à leur projet MAI. En revanche, très peu d'entre eux (8 p. 100) estimaient qu'ils auraient eu la chance d'étudier à l'étranger, n'eût été de leur projet MAI.

b) Conception et mise en œuvre de l'Initiative MAI

Rayonnement auprès des établissements et des étudiants

Les enseignants sondés ont dit avoir appris l'existence des programmes MAI grâce à trois principales sources d'information : collègues (43 p. 100), matériel promotionnel de l'Initiative MAI (28 p. 100) et administration du collège ou de l'université (15 p. 100). Une faible majorité d'étudiants sondés (54 p. 100) ont eux aussi indiqué qu'ils avaient appris l'existence des programmes MAI de la bouche d'un enseignant, tandis que d'autres (16 p. 100) ont dit que c'est grâce à des affiches ou à des brochures, à leur département (17 p. 100) ou au bureau des études internationales de leur université ou collège (12 p. 100) qu'ils avaient pu connaître ces programmes.

L'allocation moyenne versée aux étudiants sondés s'établissait à quelque 2 160 $ (la fourchette allant de 0 à 6 000 $). Cette allocation représentait, en moyenne, environ 77 p. 100 du coût supplémentaire (tel qu'indiqué par les étudiants) des études à l'étranger.

L'aide financière attribuée aux projets MAI visés par l'enquête s'établissait, en moyenne, à 147 000 $. Selon les enseignants sondés, cette somme représentait, en moyenne, un peu moins des trois quarts du coût total de leur projet. Les enseignants sondés ont également affirmé qu'ils avaient dû limiter le nombre d'étudiants participants du fait que les ressources financières étaient limitées.

Moins de la moitié (45 p. 100) des candidats non retenus ont indiqué qu'ils ne feraient pas de nouvelle demande dans le cadre de l'Initiative MAI.

Éléments de conception

Les enseignants sondés et les candidats non retenus ayant participé à l'enquête estimaient que la clarté du processus de demande pourrait être améliorée, particulièrement pour ce qui est des critères de sélection et des exigences administratives.

Les enseignants sondés ont critiqué le fait que les programmes MAI servent à financer exclusivement de nouveaux projets. À leur avis, le financement des projets couronnés de succès devrait être renouvelable afin que les réussites puissent servir de tremplin. En outre, certains enseignants sondés souhaitaient que la durée de l'aide financière puisse être prolongée, compte tenu du temps nécessaire pour établir un partenariat fonctionnel.

La moitié des enseignants sondés ont dit être « très satisfaits » ou « plutôt satisfaits » de leur expérience en ce qui a trait à l'administration d'un projet dans le cadre de l'Initiative MAI, tandis que le quart ont affirmé être « plutôt insatisfaits » ou « très insatisfaits ».

De façon générale, les enseignants sondés étaient satisfaits de leur expérience de collaboration avec les établissements d'enseignement partenaires.

Environ les deux tiers des répondants (étudiants et enseignants) ont indiqué que des cours d'orientation avaient été offerts aux participants pour les préparer aux échanges. Quatre-vingt-sept pour cent des étudiants sondés ayant suivi des cours d'orientation ont jugé ceux-ci au moins « utiles dans une certaine mesure », tandis que près du tiers des étudiants qui ont bénéficié de ces cours les ont jugés « très utiles ».

Selon les étudiants et les enseignants sondés, les participants n'ont guère eu de difficulté à obtenir des crédits académiques pour leurs études ou leur travail à l'étranger.

c) Avantages à court terme

Effets perçus par les établissements

Les enseignants sondés ont indiqué que la contribution de l'Initiative MAI à la création de partenariats et à l'amélioration des partenariats existants était importante pour leur établissement.

La collaboration officielle s'inscrit particulièrement dans les domaines suivants : accords de reconnaissance et de transfert de crédits académiques, élaboration de programmes d'études, de cours ou de modules de cours communs, et échanges d'enseignants ou d'employés.

Environ les deux tiers (68 p. 100) des enseignants sondés ont affirmé que la collaboration avec les établissements d'enseignement partenaires s'était poursuivie après que le financement accordé en vertu de l'Initiative MAI eut cessé.

Effets perçus par les étudiants

Tout compte fait, plus des deux tiers (68 p. 100) des étudiants sondés étaient « très satisfaits » de leur participation aux programmes d'échanges. Seulement un pour cent n'étaient pas satisfaits.

La plupart des étudiants sondés (75 p. 100) ont souscrit à l'énoncé selon lequel l'expérience acquise grâce à l'Initiative MAI les avait aidés dans d'autres programmes académiques. En outre, près de la moitié d'entre eux estimaient que leurs progrès

académiques à l'étranger avaient sans doute été plus marqués que ceux qu'ils auraient pu accomplir à leur établissement d'attache au Canada.

La plupart des participants sondés qui travaillent actuellement à temps plein ont indiqué que leur emploi est relié aux études ou au travail qu'ils ont faits dans le cadre du projet MAI (82 p. 100) et qu'ils mettent à profit les compétences que celui-ci leur a permis d'acquérir (88 p. 100).

Les étudiants non mobiles ont participé aux projets de multiples façons, mais surtout en suivant les cours élaborés de concert avec l'établissement partenaire. Ces étudiants ont profité de la dimension internationale de ces cours.

Conclusion

La petite taille des échantillons constitue un obstacle lorsqu'il s'agit de tirer, à partir des résultats de l'enquête, des conclusions applicables à l'ensemble des participants à l'Initiative MAI et des candidats non retenus. Cependant, il est possible de dégager certaines conclusions provisoires de l'analyse documentaire et de l'information recueillie à la faveur de l'évaluation formative.

- Les échanges internationaux d'étudiants sont très prisés dans le monde de l'enseignement – tant par les enseignants que par les étudiants, comme en font foi d'ailleurs les études faites à ce sujet dans d'autres pays.
- Il est difficile de déterminer les résultats des échanges en termes de réorientation ou de progression de carrière, mais la plupart des étudiants sont d'avis que l'expérience est profitable.
- On devrait envisager de renouveler le financement des projets couronnés de succès. Il serait avantageux que les programmes puissent compter sur des enseignants chevronnés pour gérer les projets. Afin qu'un plus grand nombre d'enseignants puissent participer aux programmes, il faudrait qu'on limite le nombre de projets pouvant être acceptés au cours d'une période de cinq ans.
- Les candidats non retenus devraient recevoir plus de rétroaction. On devrait les percevoir comme des ressources qui, moyennant un certain encadrement, pourraient éventuellement devenir des instigateurs de projets couronnés de succès.

Réponse de la DAA au rapport d'évaluation formative de l'Initiative MAI

Le 1er mai 2002

Introduction

Cette évaluation formative avait pour objet d'évaluer la pertinence, la conception, la mise en œuvre et les effets à court terme du Programme de mobilité nord-américaine en éducation supérieure et du Programme Canada-Communauté européenne de coopération en matière d'éducation supérieure et de formation, qui sont administrés dans le cadre de l'Initiative Mobilité académique internationale. Le processus d'évaluation a été amorcé en 2000, soit cinq ans après la date de mise en œuvre des programmes, et portait sur les projets approuvés entre 1995 et 1998.

La Direction de l'apprentissage et de l'alphabétisation (DAA) a examiné le rapport d'évaluation formative produit récemment. Bien que les résultats ne soient pas statistiquement fiables en raison de la taille restreinte des échantillons, nous sommes heureux des conclusions générales et des renseignements qui nous ont été fournis au sujet de l'Initiative MAI.

Résultats positifs

Bon nombre des constatations dont il est fait état dans le rapport sont positives. Par exemple, les enseignants et étudiants participants ont confirmé qu'il faut continuer de favoriser les liaisons avec l'étranger et les activités de mobilité dans les établissements d'enseignement postsecondaire au Canada, et que l'Initiative MAI demeure pertinente en tant que mécanisme de financement et cadre de soutien de ces activités. Les enseignants sondés pour les fins de l'évaluation ont fait observer que l'Initiative MAI offre des possibilités de liaison et de mobilité uniques qui vont au-delà des programmes d'échanges bilatéraux traditionnels, tout en encourageant l'innovation en matière de programmes d'apprentissage internationaux.

Le rapport d'évaluation révèle que la participation aux projets ne se limite pas aux étudiants qui vont étudier à l'étranger dans des établissements d'enseignement partenaires mais qu'elle s'étend à un grand nombre d'étudiants qui restent au pays. Ces étudiants non mobiles tirent profit de la dimension internationale que les projets apportent à leur éducation du fait qu'ils peuvent, par exemple, suivre des cours élaborés de concert avec des partenaires étrangers.

L'allocation que reçoivent les étudiants en vertu de l'Initiative MAI vise à les aider à absorber les frais supplémentaires qu'impliquent des études à l'étranger comparativement à des études au Canada. La DAA est heureuse de constater que l'allocation moyenne que les étudiants sondés ont dit avoir reçue représente 77 p. 100 des frais supplémentaires relevés. C'est là un élément important puisque 63 p. 100 des étudiants sondés ont déclaré avoir bénéficié d'une forme quelconque de prêts aux étudiants.

Les enseignants ont affirmé qu'il leur avait été très facile de conclure des ententes de transfert et de reconnaissance de crédits; en outre, la moitié d'entre eux ont émis l'opinion que les étudiants qui participeront au programme à l'avenir profiteront de ces ententes. Les étudiants sondés ont dit qu'ils n'avaient guère eu de difficulté à obtenir des crédits relativement aux études ou aux stages à l'étranger. De surcroît, la plupart des enseignants ont indiqué que la collaboration avec leurs partenaires s'était poursuivie après qu'ils eurent cessé de recevoir une aide financière en vertu de l'Initiative MAI.

Les étudiants sondés ont déclaré qu'ils avaient amélioré leurs compétences linguistiques ainsi que leur connaissance d'autres cultures et des questions internationales par suite de leur participation aux projets MAI. De plus, les étudiants ont fait état d'avantages personnels, notamment l'amélioration de leur faculté d'adaptation à des situations nouvelles.

Aspects susceptibles d'être améliorés

On signale par ailleurs dans le rapport d'évaluation formative de l'Initiative MAI plusieurs aspects susceptibles d'être améliorés, particulièrement la clarté des lignes directrices pour la présentation d'une demande ainsi que des mécanismes de sélection. Les lignes directrices, les formalités de demande et les mécanismes de sélection ont été élaborés de concert avec les gouvernements étrangers partenaires et sont revus chaque année par souci de clarté. Bien que de nombreuses améliorations aient été apportées depuis les tout débuts, nous continuons d'améliorer les lignes directrices et les mécanismes de sélection à la lueur des observations que nous recevons, d'une part, de nos parrains lors des réunions des directeurs de projet et, d'autre part, des membres de notre comité d'examen externe.

Le rapport propose, en outre, diverses mesures visant à faciliter l'élaboration d'excellentes méthodes qui pourront servir aux évaluations sommatives subséquentes de l'Initiative MAI. Parmi ces mesures figurent le suivi continu auprès des étudiants et des enseignants durant et après la mise en œuvre du projet, le recours par les directeurs de projet à un modèle de rapport annuel type et l'obtention d'un consentement éclairé pour communiquer avec les étudiants à l'avenir aux fins de l'évaluation de l'Initiative MAI.

On est déjà en train de mettre en œuvre un bon nombre de ces mesures à la suite des examens internes dont la gestion de l'Initiative MAI a fait l'objet avant ou pendant l'évaluation formative. Parmi les examens en question figurent l'Initiative de gestion des programmes (2000), le renouvellement des modalités régissant les Initiatives liées à l'acquisition du savoir dont relève le programme (2000), et la vérification menée par le Bureau de vérification interne de DRHC (2001).

On a établi à l'occasion du renouvellement des modalités un cadre de responsabilisation axé sur les résultats qui décrit les mesures de rendement propres à l'Initiative MAI. Dans le cadre de ce processus, on a élaboré des enquêtes auprès des étudiants et des modèles de rapport annuel qui permettront de recueillir constamment des données comparables sur les expériences des étudiants et les activités relatives aux projets. Les données obtenues seront versées dans une base de données à laquelle on pourra avoir recours lors d'évaluations futures. Ces outils sont en voie d'être mis en place et nous serons constamment en liaison avec nos partenaires pour déterminer dans quelle mesure ils sont conviviaux et faciles à utiliser.

On a préparé l'ébauche d'un formulaire de renseignements que les étudiants qui le veulent bien rempliront pour autoriser DRHC à communiquer avec eux à l'avenir aux fins de l'évaluation des programmes MAI. Ce formulaire sera soumis à l'examen du bureau de la protection de la vie privée de DRHC et de nos établissements d'enseignement partenaires, pour faire en sorte qu'il soit conforme aux exigences en matière de protection de la vie privée du gouvernement fédéral et des établissements d'enseignement postsecondaire participants. Une fois arrêté de façon définitive, le formulaire aidera à élaborer les futures bases de sondage.

Conclusion

À la première réunion du comité directeur de l'Initiative MAI (23 mars 2001), il a été décidé de réviser la méthodologie décrite dans le mandat. On a voulu mettre davantage l'accent sur l'enquête auprès des étudiants, afin de recueillir des données préliminaires sur les avantages à court terme, plutôt que de s'en remettre à des études de cas et à des entrevues avec des informateurs clés. Ce changement d'ordre méthodologique a permis de dégager plusieurs « enseignements » qui nous guideront dans l'élaboration des futures méthodes d'évaluation sommative; toutefois, il sera essentiel, selon la DAA, d'inclure d'autres méthodes comme les études de cas et les entrevues auprès des informateurs clés dans les futures évaluations des programmes MAI. Cet aspect sera particulièrement important si l'on continue à éprouver de la difficulté à constituer un échantillon statistiquement fiable d'enseignants et d'étudiants.

1. Introduction

L'Initiative Mobilité académique internationale vise, d'une part, à favoriser l'acquisition de compétences, de connaissances et d'une culture utiles aux étudiants sur le marché international, et, d'autre part, à promouvoir la collaboration et la création de liens entre les collèges et les universités.

L'Initiative MAI consiste à administrer deux programmes créés par Développement des ressources humaines Canada (DRHC) en 1995 : le Programme Canada-Communauté européenne de coopération en matière d'éducation supérieure et de formation et le Programme de mobilité nord-américaine en éducation supérieure. Ces programmes appuient les initiatives de consortiums qui sont élaborées et mises en œuvre par les universités et collèges canadiens en collaboration avec des établissements d'enseignement étrangers.

En 2000, on a réalisé une évaluation formative afin d'évaluer la pertinence, la conception, la mise en œuvre et les effets à court terme des deux programmes MAI. Dans le cadre de cette évaluation, on s'est également penché sur des questions d'ordre méthodologique, accordant une attention particulière aux propositions liées à la conception des évaluations sommatives des programmes MAI.

L'exercice d'évaluation formative a porté sur les projets dont le financement a été approuvé entre 1995 et 1998. Au cours de cette période, MAI a financé 30 projets en vertu du Programme de mobilité nord-américaine en éducation supérieure et 25 projets au titre du Programme Canada-Communauté européenne de coopération en matière d'éducation supérieure et de formation. Jusqu'à maintenant, quelque 2 800 étudiants ont participé aux programmes MAI, et on estime à environ 1 500 le nombre d'étudiants qui y ont pris part entre 1995 et 1998.

On a eu recours à diverses méthodes pour réaliser l'évaluation formative : analyse documentaire, enquête auprès des directeurs de projet et des partenaires du milieu de l'éducation, enquête auprès des requérants canadiens dont la demande a été rejetée et enquête auprès des étudiants canadiens participants.

Mise en garde : La taille des échantillons ayant servi aux trois enquêtes effectuées aux fins de cette évaluation est réduite en raison de certains problèmes pratiques d'échantillonnage. Le lecteur est prié de noter que la taille restreinte de l'échantillon dans chaque cas empêche d'étendre les conclusions tirées à l'ensemble des participants aux programmes MAI et biaise les résultats en faveur des quelques projets visés par les enquêtes. Par conséquent, le lecteur doit éviter de tirer, à partir des résultats présentés dans ce rapport, des conclusions pour l'ensemble des participants aux programmes MAI ou des requérants dont la demande a été rejetée[1].

[1] On emploie dans le présent rapport les termes « étudiants sondés », « enseignants sondés » et « candidats non retenus ayant participé à l'enquête » pour souligner le fait que les résultats sont fondés sur des échantillons très restreints et qu'ils ne s'appliquent qu'aux répondants aux enquêtes effectuées.

1.1 Aperçu des programmes MAI

Divers consortiums d'universités et de collèges canadiens, en collaboration avec des établissements d'enseignement étrangers, peuvent présenter en vertu des programmes MAI une demande visant à financer leurs projets de collaboration. De façon générale, un projet est constitué d'activités telles que l'élaboration de programmes d'études et l'organisation d'échanges permettant à des étudiants canadiens d'aller étudier à l'étranger. Dans certains cas, les étudiants demeurent ici au pays (étudiants non mobiles) mais participent aux programmes d'une autre façon (notamment en suivant des cours afin de se familiariser avec d'autres cultures). En règle générale, un directeur de projet – habituellement un professeur d'université ou de collège – dirige un projet à titre de membre d'une équipe de partenaires pédagogiques (enseignants d'autres universités et collèges) faisant partie d'un consortium.

Programme de mobilité nord-américaine en éducation supérieure

DHRC et le ministère des Affaires étrangères et du Commerce international ont annoncé le Programme de mobilité nord-américaine en éducation supérieure (appelé dans ce rapport Programme Canada-AN) en juin 1995. Ce programme est un partenariat entre les États membres de l'Accord de libre-échange nord-américain (ALENA). Il se veut une réponse directe à l'engagement énoncé dans l'ALENA, à savoir « *renforcer les liens d'amitié et de coopération* » entre le Canada, le Mexique et les États-Unis.

Depuis sa création, le Programme Canada-AN a financé 50 projets (dont les 30 visés par cette évaluation) auxquels ont pris part environ 1 066 étudiants de 48 établissements d'enseignement postsecondaire canadiens (33 universités, 11 collèges communautaires et quatre collèges universitaires)[2]. Y ont également participé cinq partenaires qui ne font pas partie du monde de l'enseignement.

Programme Canada-Communauté européenne de coopération en matière d'éducation supérieure et de formation

Annoncé à la fin de 1995, le Programme Canada-Communauté européenne de coopération en matière d'éducation supérieure et de formation (appelé dans ce rapport Programme Canada-CE) s'inscrit dans le cadre d'un vaste accord international. En 1990, le gouvernement du Canada et les gouvernements des États membres de la Communauté européenne, qu'on appelle maintenant l'Union européenne (UE), ont adopté la Déclaration transatlantique. Cette déclaration se voulait une réponse aux événements mondiaux de

[2] Le nombre d'étudiants cité correspond au nombre d'étudiants qui, selon les propositions, devaient se rendre à l'étranger. Les étudiants qui sont demeurés au pays (étudiants non mobiles) et qui ont participé à des activités telles que l'élaboration de programmes d'études conjoints sont exclus. Tous les chiffres se rapportent à la période allant de 1995 jusqu'à maintenant.

1989 et reconnaissait que « *la solidarité transatlantique a joué un rôle historique dans le maintien de la paix et de la liberté* ». L'un des nombreux engagements énoncés dans la déclaration consistait à renforcer les échanges et les projets communs, « *y compris les échanges universitaires et de jeunes* ». Le Programme Canada-CE est un résultat direct de cet engagement.

Jusqu'à maintenant, le Programme Canada-CE a permis de financer 45 projets (dont les 25 visés par la présente évaluation) auxquels ont participé quelque 1 725 étudiants de 56 établissements d'enseignement canadiens (42 universités, 11 collèges communautaires et trois collèges universitaires)[3]. Vingt-huit partenaires qui ne font par partie du monde de l'enseignement y ont également pris part.

1.2 Questions à l'étude

Les huit questions présentées ci-après ont été retenues aux fins de l'évaluation formative des deux programmes MAI.

1. Existe-t-il un besoin de favoriser de façon permanente les échanges et la collaboration entre établissements d'enseignement supérieur à l'échelle internationale? Est-il encore nécessaire de préparer les étudiants à travailler dans une économie mondiale?

2. Quel est le rôle et la nature de la contribution de l'Initiative MAI en ce qui a trait à la promotion des échanges et de la collaboration entre des établissements d'enseignement supérieur de divers pays?

3. Les établissements participants auraient-ils été en mesure de faire du progrès du point de vue de l'internationalisation de leur établissement ou du renforcement de la mobilité des étudiants sans l'aide financière fournie dans le cadre des programmes MAI?

4. Les programmes MAI ont-ils stimulé les échanges et la collaboration à l'échelle internationale parmi les établissements d'enseignement supérieur canadiens (universités et collèges)? Plus précisément, en ce qui concerne :

   - la création de nouveaux partenariats multilatéraux entre des établissements d'enseignement et l'amélioration des partenariats existants;
   - l'acquisition de compétences et la reconnaissance (obtention de crédits) du travail universitaire à l'étranger;
   - l'élaboration de programmes d'études communs ou partagés;
   - l'échange de savoir-faire et de connaissances relativement à l'évolution de l'enseignement supérieur et de la formation, notamment du téléapprentissage?

[3] Voir le renvoi 2 à la page précédente.

5. Les programmes MAI ont-ils permis d'améliorer la qualité du développement des ressources humaines chez les étudiants mobiles ou non mobiles des établissements participants? Plus précisément, en ce qui concerne :

   - l'amélioration de leur connaissance des langues, des cultures et des institutions?
   - l'accès abordable à des programmes d'études « internationalisés »?
   - les placements professionnels/stages dans un milieu « étranger »;
   - les partenariats en dehors du monde de l'enseignement (entreprises, associations professionnelles, administrations publiques, etc.)?

6. Les partenariats créés grâce aux programmes MAI continuent-ils d'exister une fois que l'aide financière a cessé? À quels mécanismes a-t-on recours pour favoriser la viabilité?

7. Les programmes MAI ont-ils permis de rejoindre les enseignants et les étudiants des établissements visés?

8. Y a-t-il des éléments de conception qui constituent des obstacles à une mise en œuvre efficace? Dans l'affirmative, peut-on les modifier et, le cas échéant, comment?

1.3 Aperçu du rapport

Ce rapport présente les principales constatations de l'évaluation formative et comprend :

- un aperçu de la méthodologie suivie pour réaliser l'évaluation formative;
- un profil des répondants aux enquêtes et de leurs projets MAI;
- un résumé des constatations pour chaque enjeu examiné;
- des recommandations en prévision de l'évaluation sommative de l'Initiative MAI, qui sont fondées sur l'expérience de la présente évaluation;
- un bref aperçu des principales conclusions.

2. Méthodologie

Cette section donne un aperçu des multiples sources de données sur lesquelles la présente évaluation formative est fondée, de certaines des difficultés auxquelles on s'est heurté et du profil des répondants aux enquêtes.

2.1 Multiples sources de données

Les constatations de l'évaluation formative sont issues de multiples sources de données. Une description sommaire de chacune des méthodes utilisées est présentée ci-après. Les lecteurs désireux d'obtenir de plus amples détails peuvent s'adresser à la Direction générale de l'évaluation et du développement des données de DRHC pour obtenir les rapports techniques d'évaluation.

Analyse documentaire

On a mis l'accent dans l'analyse documentaire sur les avantages de la mobilité académique, tels que perçus par les étudiants et les établissements d'enseignement. La documentation analysée a été constituée en faisant des recherches sur Internet, en faisant appel à des services de recherche documentaire en ligne et en consultant des bibliographies sur le Web, des bases de données axées sur les périodiques et plusieurs catalogues de bibliothèques (publiques ou universitaires).

Enquête auprès des directeurs de projet et des partenaires du milieu de l'enseignement

L'évaluation comportait une enquête postale auprès de 125 directeurs de projet et partenaires du milieu de l'enseignement choisis à partir de la base de données MAI. Le taux de réponse global s'est établi à 32 p. 100 (40 sur 125), tandis que les taux de réponse de l'un et l'autre groupe ont été de 52 p. 100 dans le cas des directeurs de projet (25 sur 48), et de 19 p. 100 pour les partenaires du milieu de l'enseignement (15 sur 77)[4].

Enquête auprès des requérants canadiens dont la demande a été rejetée

L'évaluation comprenait une enquête par télécopieur auprès de 114 requérants dont la demande avait été rejetée et qui avaient été choisis à partir des dossiers administratifs du

[4] Comme les directeurs de projet avaient été plus directement en contact avec les étudiants, ils avaient généralement une meilleure connaissance des divers aspects du projet et de la participation des étudiants. Par ailleurs, étant donné qu'elles n'ont pas révélé de différences statistiquement significatives entre les deux groupes, les réponses ont toutes été intégrées dans le rapport décrivant les résultats de l'enquête.

programme MAI. Parmi ces 114 requérants, 29 ont répondu à l'enquête, d'où un taux de réponse de 25 p. 100.

Enquête auprès des étudiants canadiens participants

L'évaluation comprenait une enquête téléphonique auprès de 113 étudiants qui s'étaient inscrits par téléphone, par la poste ou par Internet. Les étudiants non mobiles ont été exclus de cette enquête.

Afin de constituer l'échantillon en vue de l'enquête auprès des étudiants canadiens participants, on a eu recours à la stratégie suivante : 1) on a d'abord fait parvenir aux directeurs de projet et aux partenaires pédagogiques une lettre de DRHC leur demandant de transmettre au registraire de l'établissement les noms des étudiants ayant participé aux programmes entre 1995 et 1998; 2) parallèlement à cette démarche, on a adressé aux registraires une lettre indiquant quels enseignants étaient chargés de communiquer les noms, laquelle était accompagnée d'une demande précisant que la documentation préparée en vue de l'évaluation devait être envoyée à l'adresse permanente figurant dans le dossier de l'étudiant (habituellement, celle de ses parents). Cette documentation renfermait une lettre aux parents demandant à ceux-ci de bien vouloir transmettre à l'étudiant la lettre qui leur était destinée. 3) Les étudiants ont reçu de leurs parents la lettre les invitant à s'inscrire à une enquête par téléphone (ligne sans frais), par la poste ou par Internet (site Web).

Parmi les 1 500 étudiants qui, estime-t-on, ont participé aux programmes MAI entre 1995 et 1998, 161 se sont inscrits à l'enquête et 113 ont été interviewés (après plusieurs coups de fil).

2.2 Difficultés reliées à l'évaluation

Vu le temps écoulé depuis la mise en œuvre des programmes en 1995-1996, le comité directeur de l'évaluation de l'Initiative MAI a décidé lors d'une réunion d'inclure dans l'évaluation formative certains éléments de l'évaluation sommative. Plus précisément, il a décidé de tenter de mesurer les effets précoces, espérant que les leçons tirées de l'examen de ces effets fourniraient des indications quant à la façon de mesurer les effets à plus long terme dans le cadre des évaluations sommatives futures.

On s'est heurté à un certain nombre de difficultés au cours de l'évaluation formative.

Dans le cas de l'analyse documentaire :

- On a recensé très peu d'évaluations portant sur les avantages différentiels des programmes de mobilité académique. Celles qui existaient mettaient l'accent sur les effets à court terme sur les étudiants et sur leur degré de satisfaction à l'égard de l'expérience. En outre, la documentation recensée ne traitait que de la mobilité des étudiants de niveau universitaire.

- Les études comportaient des limites sur le plan méthodologique. D'abord, la plupart des études étaient fondées sur des données auto déclarées, qui n'avaient fait l'objet d'aucune vérification externe pour déterminer les effets de la mobilité académique sur les étudiants. Ensuite, il n'existait, pour aucune des études, de groupes témoins formés d'étudiants n'ayant pas participé aux échanges. Il a donc été impossible de déterminer si les effets déclarés par les étudiants ayant participé aux échanges se retrouvent également à un degré similaire chez les étudiants n'ayant pas participé aux échanges.

Dans le cas des trois enquêtes :

- Trois années s'étaient écoulées entre la fin de certains projets et le début de l'évaluation. La base de données sur l'Initiative MAI n'a pas été systématiquement mise à jour après la fin des projets, de sorte que les *coordonnées de certains directeurs de projet, partenaires pédagogiques et candidats non retenus étaient inexacts.*

- La plupart des directeurs de projet ont été en mesure de fournir les noms des participants, mais *non l'adresse courante des étudiants ni celle de leurs parents.*

- Les politiques de nombreux collèges et universités en matière de confidentialité exigeaient l'obtention d'un consentement éclairé. Selon cette exigence, les renseignements devraient être communiqués par les enseignants aux registraires, puis aux parents des étudiants et enfin aux étudiants eux-mêmes.

- Parmi les motifs invoqués pour refuser de participer aux enquêtes, mentionnons le temps déjà consacré à l'administration du projet, et plus précisément à la préparation du rapport annuel et à la participation au processus de vérification.

- Les enseignants ne sont guère enclins à consacrer du temps à des enquêtes; s'ils en sont venus à participer aux programmes MAI, c'est parce qu'ils étaient animés d'un sentiment altruiste et souhaitaient offrir aux étudiants l'occasion d'aller étudier à l'étranger. L'Initiative MAI ne finance pas directement des recherches ou des publications académiques.

Mise en garde : Les résultats des enquêtes présentées dans ce rapport portent dans chaque cas sur un échantillon de petite taille, ce qui empêche de tirer des conclusions applicables à l'ensemble des participants aux programmes MAI et biaise les résultats en faveur des quelques projets visés. Par conséquent, le lecteur ne doit pas, à partir de résultats présentés dans ce rapport, tirer de conclusions qui s'appliqueraient à l'ensemble des participants ou des requérants dont la demande n'a pas été retenue.

2.3 Profils

Cette section fournit des renseignements descriptifs visant à établir le profil des répondants aux enquêtes et des projets MAI.

Profil des projets

Des enseignants ayant pris part à 33 des 55 projets MAI ont participé à l'enquête. À partir de leurs réponses, on a établi l'aperçu ci-après des caractéristiques des projets.

- Les projets s'inscrivaient dans une variété de disciplines. Venaient en tête de liste l'agriculture et les ressources naturelles (18 p. 100), les sciences biologiques (15 p. 100) et cinq autres disciplines (gestion des entreprises, éducation, génie et sciences appliquées, sciences sociales et sciences de la santé, 12 p. 100 chacune).

- Les partenaires académiques étrangers se retrouvent surtout aux États-Unis et au Mexique, qui sont les deux seuls États étrangers associés au Programme Canada-NA. Dans le cas du Programme Canada-CE, on dénombre des partenaires académiques dans 14 des 15 États membres de l'UE, la France et la Suède étant les pays qui en comptent le plus. Rares étaient les projets visés par l'enquête qui comptaient des partenaires en dehors du milieu de l'enseignement. Le tableau 1 indique le nombre de partenaires académiques et non académiques par pays pour les 33 projets.

Tableau 1
Partenaires des consortiums établis (33 projets MAI) et nombre d'étudiants par pays

	N^bre de partenaires académiques	N^bre de partenaires non académiques	N^bre d'étudiants
Canada	64	10	
Mexique	26	2	109
États-Unis	24	2	88
France	6	3	57
Suède	6	-	43
Royaume-Uni	5	-	29
Pays-Bas	5	-	26
Allemagne	3	-	24
Espagne	4	-	19
Belgique	4	-	14
Irlande	2	-	11
Danemark	1	-	7
Portugal	2	-	5
Finlande	3	-	4
Autriche	1	1	2
Italie	2	-	2
Grèce	1	-	
Autres	2	1	
Total	161	19	

Source : Enquête auprès des directeurs de projet et des partenaires pédagogiques (n = 40)

- Les étudiants pouvaient participer à des projets à titre d'étudiants mobiles se rendant à l'étranger pour étudier, faire des recherches ou travailler dans un « établissement d'accueil ». Le tableau 1 indique le nombre total d'étudiants mobiles qui se sont rendus dans chaque pays. Il était possible également de participer à des projets à titre d'étudiants non mobiles demeurant au sein de leur établissement d'enseignement canadien (l'« établissement d'attache »). Selon l'enquête auprès des enseignants, le nombre

médian d'étudiants mobiles et d'étudiants non mobiles qui ont pris part au projet dans chaque établissement a été de 11 et de cinq, respectivement. Le tableau 2 montre la répartition des étudiants mobiles et des étudiants non mobiles ayant participé au projet dans chaque établissement. Le nombre de participants a été inférieur à dix dans la plupart des établissements; 3 p. 100 des enseignants sondés ont affirmé que plus de 41 étudiants mobiles avaient pris part au projet MAI de leur établissement.

Tableau 2
Nombre d'étudiants mobiles et d'étudiants non mobiles déclarés par les enseignants (n = 40)

	Étudiants mobiles		Étudiants non mobiles	
	N^bre d'enseignants déclarants	%	N^bre d'enseignants déclarants	%
Moins de 10 étudiants	18	45 %	16	40 %
11 à 20 étudiants	12	30 %	4	10 %
21 à 40 étudiants	6	15 %	3	8 %
41 à 60 étudiants	1	3 %	2	5 %
61 étudiants ou plus	-	0 %	2	5 %
Ne sais pas	3	8 %	13	33 %

Source : Enquête auprès des directeurs de projet et des partenaires pédagogiques
Nota : Les totaux peuvent être supérieurs à 100 p. 100 en raison de l'arrondissement.

- Le séjour moyen à l'étranger des étudiants mobiles était de 20,2 semaines. Le séjour médian était de neuf semaines, ce qui indique que quelques participants ont prolongé l'expérience en sol étranger (séjour de 108 semaines dans un cas particulier). Soixante pour cent (n = 24) des enseignants ont indiqué que les étudiants avaient séjourné 18 semaines ou moins à l'étranger.

- La moitié (53 p. 100 ou n = 21) des enseignants sondés ont affirmé qu'ils avaient des étudiants en stage (emploi ou travail sur le terrain) à l'étranger. La durée moyenne du stage était de 10,6 semaines.

Profil des directeurs de projet et des partenaires pédagogiques ayant participé à l'enquête

En moyenne, les enseignants sondés (n = 40) avaient à leur actif de 21,4 années d'enseignement au niveau postsecondaire et 17,6 années dans leur établissement actuel. Une faible majorité (53 p. 100 ou n = 21) étaient des professeurs à temps plein et près d'un cinquième (15 p. 100 ou n = 6), des professeurs associés. Aucun d'entre eux n'était professeur adjoint.

Les directeurs de projet et les partenaires pédagogiques semblent bénéficier d'une aide financière externe appréciable, leurs travaux actuels de recherche ou leur tâche d'enseignement étant financés par des organismes extérieurs dans une proportion de 52 p. 100 en moyenne.

Les trois quarts (78 p. 100 ou n = 31) des enseignants sondés ont pris part à des projets de recherche concertée avec des établissements d'enseignement étrangers durant la période 1998-2001. De façon générale, un peu plus du quart (28 p. 100) des travaux de recherche réalisés par les enseignants s'inscrivaient dans des projets de collaboration internationale.

Profil des requérants sondés dont la demande a été rejetée

Dans le cas des requérants dont la demande a été rejetée (n = 29), trois (10 p. 100) ont présenté leur demande dans le cadre du Programme Canada-AN, vingt (69 p. 100) dans le cadre du Programme Canada-CE et six (21 p. 100) dans le cadre des deux programmes entre 1995 et 1998. La plupart des candidats ont présenté durant cette période une (48 p. 100 ou n = 14) ou deux (38 p. 100 ou n = 11) demandes dans le cadre d'un des programmes MAI. Rares sont ceux qui en ont présenté plus de deux (10 p. 100 ou n = 3). Quatre répondants ont retiré leur demande au cours de la période 1995-1998. Cinq répondants ont déclaré avoir vu au moins une de leur demande acceptée entre 1995-1998; toutefois, aucun de ces répondants ne figurait dans la base de données MAI sur les directeurs de projet et les partenaires pédagogiques, ni n'a été désigné comme participant au cours des prises de contact qui ont eu lieu lors de l'évaluation avec d'autres enseignants participants.

Profil des étudiants participants sondés

Les profils ci-après se dégagent des entrevues menées auprès des étudiants canadiens participants (n = 113).

Profil académique

Les étudiants interviewés étaient issus de 28 établissements d'enseignement postsecondaire canadiens.

Quatre-vingt-quatorze pour cent (n = 106) des étudiants sondés ont participé à un projet MAI qui s'inscrivait dans leur discipline ou champ de concentration. Les étudiants sondés étudiaient dans une variété de disciplines ou de champs de concentration, les principaux étant les suivants : droit (17 p. 100 ou n = 19), génie et sciences appliquées (13 p. 100 ou n = 15), agriculture ou ressources naturelles (12 p. 100 ou n = 14).

Les deux tiers (67 p. 100 ou n = 76) des étudiants sondés étaient des étudiants de premier cycle au moment où ils ont participé au projet MAI. Les trois quarts (76 p. 100 ou n = 86) avaient terminé la deuxième année du programme menant au grade convoité.

Presque la moitié des répondants (47 p. 100 ou n = 53) ont déclaré avoir obtenu une moyenne de A- ou une meilleure moyenne, et le tiers (32 p. 100 ou n = 36) ont affirmé que

leur moyenne était de B+ au moment où ils ont présenté leur demande de participation au projet MAI. Rares sont ceux dont la moyenne était inférieure à B (2 p. 100 ou n = 2).

Profil de la participation

Tous les étudiants sondés se sont rendus à l'étranger dans le cadre de leur projet MAI : 70 p. 100 (n = 79) pour étudier; 21 p. 100 (n = 24) pour étudier et faire un stage; 5 p. 100 (n = 6) pour travailler ou faire un stage; 4 p. 100 (n = 4) n'ont pas suivi de cours à proprement parler, mais ont participé à d'autres activités académiques (conférences, recherches, etc.).

Les étudiants sondés ont déclaré que la durée médiane de leur séjour à l'étranger avait été de 16 semaines, l'intervalle allant d'une à 80 semaines.

Soixante-quatre (57 p. 100) des étudiants sondés s'étaient inscrits dans le cadre du Programme Canada-AN et sont allés aux États-Unis ou au Mexique. Quarante-neuf (43 p. 100) des étudiants sondés ont participé au Programme Canada-CE, et plus de la moitié (n = 27 de 49) d'entre eux se sont rendus en Suède ou au Royaume-Uni.

Profil personnel

Près des deux tiers des étudiants sondés étaient des femmes (64 p. 100 ou n = 72).

Plus de la moitié (53 p. 100 ou n = 60) des étudiants sondés travaillent actuellement à temps plein, tandis qu'un peu plus du tiers (35 p. 100 ou n = 39) étudient à temps plein.

Les étudiants sondés qui occupent un emploi à temps plein travaillent dans divers secteurs. Les secteurs les plus fréquemment cités par les étudiants étaient les suivants : santé et médecine (27 p. 100 ou n = 16 de 60), ventes ou industries de services (12 p. 100 ou n = 7) et gouvernement (10 p. 100 ou n = 6).

Le tableau 3 indique le revenu annuel des étudiants sondés qui travaillent actuellement à temps plein (n = 60). Aucun d'eux n'a déclaré un revenu annuel inférieur à 20 000 $.

Tableau 3
Revenu annuel des étudiants travaillant actuellement à temps plein (n = 60)

	N^bre	%
20 001 $ à 35 000 $	14	23 %
35 001 $ à 50 000 $	24	40 %
50 001 $ à 75 000 $	17	28 %
75 001 $ à 100 000 $	1	2 %
Ne sais pas	4	7 %

Source : Enquête auprès des étudiants participants

Plus de 70 p. 100 des étudiants sondés ont affirmé que leurs parents avaient un revenu annuel inférieur à 75 000 $. Durant leurs études, plus des deux tiers (67 p. 100 ou n = 76) des étudiants sondés ont reçu une aide financière de leurs parents. Un pourcentage similaire d'étudiants (63 p. 100 ou n = 71) ont eu recours à des prêts aux étudiants pour financer en partie leurs études.

3. Principaux résultats

Cette section présente les principales constatations issues des multiples sources de données auxquelles on a eu recours pour examiner les enjeux de l'évaluation, soit la pertinence, la conception, la mise en œuvre et les avantages à court terme des programmes MAI. Vu la petite taille des échantillons, les résultats s'appliquent aux répondants aux enquêtes plutôt qu'à l'ensemble des participants ou des candidats non retenus.

3.1 Pertinence

L'évaluation de la pertinence dans le cadre de l'évaluation formative a reposé sur les trois questions suivantes :

- Existe-t-il un besoin de favoriser de façon permanente les échanges et la collaboration entre établissements d'enseignement supérieur à l'échelle internationale? Est-il encore nécessaire de préparer les étudiants à travailler dans une économie mondiale?
- Quel est le rôle et la nature de la contribution de l'Initiative MAI en ce qui a trait à la promotion des échanges et de la collaboration entre des établissements d'enseignement supérieur de divers pays?
- Les établissements d'enseignement participants auraient-ils été en mesure de faire du progrès sur le plan de l'internationalisation de leur établissement ou du renforcement de la mobilité des étudiants sans l'aide financière fournie dans le cadre des programmes MAI?

Constatations relatives à la pertinence

Beaucoup d'établissements d'enseignement postsecondaire canadiens ont des accords d'échanges internationaux, mais moins de un pour cent des étudiants des universités canadiennes ont étudié à l'étranger durant l'année universitaire 1997-1998.

Les enseignants sondés estiment qu'il faut maintenir l'Initiative MAI pour promouvoir la mobilité des étudiants. Ils ont mentionné l'importance du financement accordé en vertu des programmes MAI et le fait que ces programmes offrent une occasion unique, par exemple, de resserrer les liens créés par les échanges et de rassembler une grande variété d'étudiants.

Quatre-vingt-huit pour cent des enseignants sondés ont affirmé que leur établissement ou département participait à d'autres échanges non financés grâce aux programmes MAI. Cinquante-six pour cent (n = 22) des enseignants sondés ont déclaré que la participation

aux programmes d'échanges non financés par les programmes MAI avait augmenté au cours des cinq dernières années.

Une étude récente de l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC) révèle également que les établissements d'enseignement sont très intéressés à offrir des possibilités d'échange. En fait, 90 p. 100 des établissements qui ont répondu à l'enquête ont indiqué qu'ils étaient relativement intéressés ou très intéressés à offrir aux étudiants des possibilités d'échange[5]. En 1999, les universités canadiennes ont participé à près de 2 500 accords d'échanges internationaux. Grâce à ces accords, plusieurs milliers d'étudiants peuvent participer chaque année à des échanges. Par exemple, les établissements d'enseignement ont déclaré que 5 058 étudiants canadiens avaient fait des études à l'étranger dans le cadre d'un échange durant l'année universitaire 1997-1998[6]. Cependant, ce niveau de participation implique que moins de un pour cent des étudiants des universités canadiennes (étudiants de premier ou de deuxième cycle à temps plein) ont étudié à l'étranger dans le cadre d'un programme d'échange au cours de l'année universitaire 1997-1998.

Selon l'étude de l'AUCC, les programmes favorisant la mobilité des étudiants doivent faire l'objet d'un financement permanent. Un groupe de discussion organisé par DRHC/MAI et auquel ont participé des directeurs de projet dans le cadre du Programme Canada-AN abondait en ce sens[7]. Selon l'étude du groupe de discussion, les directeurs de projet estiment que malgré la participation accrue des universités et collèges aux activités internationales, le Programme Canada-AN demeure nécessaire pour promouvoir la mobilité des étudiants. Les directeurs de projet ont souligné que les fonds octroyés pour favoriser la mobilité internationale demeurent rares, et que la plupart des établissements peuvent encore améliorer leurs programmes internationaux.

Même si la plupart des enseignants sondés aux fins de l'évaluation de l'Initiative MAI se trouvent dans des établissements où le degré de participation aux échanges est à la hausse, 77 p. 100 des répondants estiment que l'Initiative MAI demeure nécessaire pour appuyer les échanges internationaux au sein de leur établissement. Lorsqu'on leur a demandé d'expliquer pourquoi l'Initiative MAI doit, à leur avis, être maintenue, les enseignants sondés ont insisté sur l'importance de l'aide financière accordée grâce à ce programme, tout en faisant état des possibilités uniques qu'offre l'Initiative MAI, qui permet notamment aux établissements d'améliorer leurs programmes et leur savoir-faire en resserrant les liens et en rassemblant une grande variété d'étudiants.

---

[5] Données tirées d'un rapport établi par Jane Knight, intitulé *Progression et promesse : Rapport de l'AUCC sur l'internationalisation des universités canadiennes* (Ottawa : Association des universités et collèges du Canada, 2000).

[6] M^me^ Knight fait remarquer que les établissements d'enseignement ne conservent pas systématiquement des données de ce genre; par conséquent, il s'agit d'une estimation.

[7] En mars 2000, on a tenu un groupe de discussion à Austin, au Texas, dans le cadre de la réunion annuelle des directeurs de projet du Programme de mobilité nord-américaine en éducation supérieure, auquel ont participé 13 directeurs de projet. Les observations formulées à cette occasion (et rapportées par le modérateur) ont servi à élaborer les principales questions de la présente évaluation du Programme Canada-AN et du Programme Canada-CE.

Les requérants sondés dont la demande a été rejetée conviennent également que l'Initiative MAI demeure pertinente. Leur opinion est fondée sur le fait que rares sont ceux qui ont trouvé une autre solution de financement pour réaliser leur projet après s'être vu refuser une aide financière dans le cadre de l'Initiative MAI.

Les répondants à l'enquête auprès des candidats non retenus ont également souligné la nécessité d'accroître le financement consacré aux échanges internationaux. Ils ont affirmé à l'unanimité (n = 29) qu'il est nécessaire de continuer de favoriser les programmes d'échanges internationaux et la collaboration entre établissements d'enseignement supérieur à l'échelle internationale. Ils ont émis cette opinion en dépit du fait que leur département ou établissement d'enseignement participe déjà à des échanges d'étudiants et qu'ils ont eux-mêmes accru leur participation aux programmes d'échanges internationaux au cours des cinq dernières années.

Le fait que plus des quatre cinquième (86 p. 100 ou n = 25) des répondants à l'enquête en question aient déclaré que leur projet ne s'était pas concrétisé après le rejet de la demande présentée dans le cadre de l'Initiative MAI illustre la nécessité de continuer de financer les projets d'échange. Seulement trois des répondants (10 p. 100) ont trouvé une autre source de financement, et ils ont tous dû modifier leurs projets en raison du manque de ressources[8].

En outre, l'enquête auprès des candidats non retenus révèle un besoin d'accroître les possibilités en ce qui touche les formes novatrices d'échanges internationaux, c'est-à-dire celles qu'appuie l'Initiative MAI. Selon eux, la participation des enseignants se situe principalement au niveau des formes traditionnelles d'échanges internationaux (échanges d'étudiants, recherches concertées avec des partenaires étrangers, échanges d'enseignants). Environ le quart des candidats non retenus ont dit avoir participé au cours des deux dernières années à l'élaboration de programmes conjoints menant à un grade ou de programmes d'études communs ou partagés avec des établissements d'enseignement étrangers.

Les étudiants sondés ont manifesté beaucoup d'intérêt à l'égard des échanges d'étudiants, et les deux tiers ont affirmé qu'ils se seraient mis en quête d'autres possibilités d'échange s'ils n'avaient pas eu l'occasion de participer à leur projet MAI. En revanche, les étudiants semblent être d'avis que les possibilités d'échange sont limitées et très peu d'entre eux estiment qu'ils auraient eu la chance d'étudier à l'étranger, n'eût été de leur projet MAI.

Le questionnaire administré aux étudiants participants comportait des questions à propos de la pertinence de l'Initiative MAI. On s'est enquis auprès des étudiants de leur désir de prendre part à des possibilités d'échange et de ce qu'ils auraient fait s'ils n'avaient pu participer au projet pour lequel ils ont été choisis. Plus des deux tiers (67 p. 100 de n = 76) des étudiants sondés ont répondu qu'ils se seraient mis en quête d'autres programmes d'échanges. Le fait que seulement 8 p. 100 (n = 9) des étudiants participants sondés

[8] Trois pour cent (n = 1) des requérants dont la demande a été rejetée n'ont pas répondu à cette question.

croyaient qu'ils auraient quand même fait des études à l'étranger s'ils n'avaient pu participer à leur projet illustre la nécessité de maintenir l'Initiative MAI.

3.2 Conception et mise en œuvre de l'Initiative MAI

Deux questions ont été posées dans le cadre de l'évaluation formative au sujet de la conception et de la mise en œuvre de l'Initiative MAI.

- L'Initiative MAI a-t-elle permis de rejoindre les enseignants et étudiants des établissements ciblés?
- Y a-t-il des éléments de conception qui constituent des obstacles à une mise en œuvre efficace? Dans l'affirmative, ces éléments peuvent-ils être modifiés et, le cas échéant, comment?

Rayonnement auprès des établissements et des étudiants

Les enseignants sondés étaient issus d'un grand nombre d'établissements différents, et les projets s'inscrivaient dans une variété de disciplines. De même, les étudiants sondés provenaient d'un grand nombre d'établissements et étudiaient dans une foule de disciplines.

Le profil des projets présenté dans la section 2 indique que les projets MAI avaient rapport à une variété de disciplines, dont l'agriculture et les ressources naturelles, les sciences biologiques, la gestion des entreprises, l'éducation, le génie, les sciences appliquées et les sciences sociales, ainsi qu'aux professions et occupations du domaine de la santé.

En outre, la section 2 révèle que les étudiants sondés provenaient de 28 établissements d'enseignement postsecondaire. Parmi leurs domaines d'études figuraient le droit, le génie, les sciences appliquées, l'agriculture et les ressources naturelles.

Les enseignants sondés ont dit avoir appris l'existence de l'Initiative MAI grâce à trois sources d'information principales : les collègues, le matériel promotionnel de l'Initiative MAI, ainsi que l'administration du collège ou de l'université.

Les enseignants sondés ont indiqué qu'il avait fallu limiter le nombre d'étudiants participants du fait que les ressources financières étaient limitées. Certains enseignants ont fait état de difficultés de recrutement en raison de l'allocation prévue.

Dans l'ensemble, les enseignants sondés ont appris l'existence des programmes MAI grâce à trois principales sources d'information : collègues (43 p. 100 ou n = 17), matériel promotionnel de l'Initiative MAI (28 p. 100 ou n = 11), et administration du collège ou de l'université (15 p. 100 ou n = 6). Ces résultats indiquent que bien que les fonds consacrés à la production du matériel promotionnel soit de l'argent bien dépensé, le « bouche-à-oreille » joue

un rôle important (dans 58 p. 100 des cas, ce sont des collègues ou des administrateurs qui ont appris aux enseignants sondés l'existence de l'Initiative MAI).

Afin de recruter les étudiants, les enseignants ont fait connaître les programmes MAI en recourant surtout à des affiches ou à des brochures (83 p. 100 ou n = 33), en pressentant personnellement des étudiants (63 p. 100 ou n = 25), en annonçant le projet en classe (73 p. 100 ou n = 29) ou en demandant à des collègues de les aider à recruter des candidats (57 p. 100 ou n = 22). Une faible majorité d'étudiants sondés (54 p. 100 ou n = 61) ont eux aussi indiqué qu'ils avaient appris l'existence des programmes MAI de la bouche d'un enseignant, comparativement à 16 p. 100 (n = 18) dans le cas des affiches ou des brochures. Le département (17 p. 100 de n = 19) et le bureau des études internationales de l'université ou du collège (12 p. 100 ou n = 14) ont eux aussi contribué à faire connaître le projet auprès des étudiants.

Moins de la moitié (40 p. 100 ou n = 16) des enseignants sondés ont dit ne s'être heurtés à aucun obstacle pour recruter des étudiants, ce qui signifie que la plupart avaient éprouvé certaines difficultés. Les obstacles en question étaient de nature diverse : difficulté de trouver des étudiants ayant la disponibilité voulue pour participer à un échange (28 p. 100 ou n = 11), allocation prévue (23 p. 100 ou n = 9), difficulté de repérer des étudiants qualifiés (13 p. 100 ou n = 5), structures de l'établissement d'attache — p. ex., programmes d'enseignement ou d'études rendant difficile l'organisation d'échanges (13 p. 100 ou n = 5), et connaissances linguistiques insuffisantes (10 p. 100 ou n = 4). Malgré ces obstacles, près de la moitié (48 p. 100 ou n =19) des enseignants sondés ont dû limiter le nombre d'étudiants mobiles retenus pour leur projet.

Les étudiants sondés estimaient que le coût des études à l'étranger dans le cadre de l'Initiative MAI dépassait de 2 780 $, en moyenne, celui des études à l'établissement d'attache durant la même période. L'allocation moyenne versée aux étudiants sondés s'établissait à quelque 2 160 $ (la fourchette allant de 0 à 6 000 $). Par conséquent, l'allocation représentait, en moyenne, environ 77 p. 100 du coût supplémentaire (tel qu'indiqué par les étudiants) qu'impliquait la participation à l'Initiative MAI.

Selon l'évaluation que l'Union européenne a faite de son programme de coopération avec le Canada en matière d'éducation supérieure et de formation (le pendant à l'Union européenne du Programme Canada-CE), l'étudiant et sa famille assument une part importante du coût des études à l'étranger.

Les enquêtes effectuées dans le cadre de l'évaluation de l'Initiative MAI auprès des étudiants et des enseignants participants ont également révélé que l'étudiant assume une grande partie du coût des études à l'étranger[9, 10].

---

[9] Il y a lieu de noter que, dans le cas de cette évaluation, l'évaluateur ne peut commenter la richesse relative des étudiants participants ou de leurs parents en raison de la petite taille de l'échantillon.

[10] On a demandé aux étudiants de fournir une estimation du coût total de leur participation au programme d'échanges. On leur a dit d'exclure toute somme qui leur avait été remboursée (c.-à-d., l'allocation) ainsi que le coût des voyages d'agrément. On a ensuite demandé aux étudiants d'indiquer si leurs dépenses avaient été supérieures à celles qu'ils auraient eues s'ils étaient demeurés à leur établissement d'attache et, le cas échéant, à combien se chiffrait la différence.

- Près des deux tiers (64 p. 100 ou n = 72) des étudiants sondés ont affirmé que le coût du projet MAI était supérieur à celui des études à l'établissement d'attache durant la même période. Les étudiants sondés estimaient que le coût supplémentaire de la participation à l'Initiative MAI s'établissait à 2 778 $ en moyenne (coût médian : 2 000 $).

- Les étudiants sondés ont indiqué que l'allocation moyenne était de 2 162 $. L'intervalle allait de zéro (8 p. 100 ou n = 9) à 6 000 $ (1 p. 100 ou n = 1). Ces chiffres semblent concorder avec ceux fournis par les enseignants sondés : allocation moyenne de 2 870 $ (intervalle allant de 1 000 $ à 5 400 $).

- L'allocation versée aux étudiants sondés ne couvrait pas le coût total de la participation au programme d'échanges. Selon les étudiants, le coût moyen de celle-ci (si l'on exclut les remboursements et les frais de déplacement) s'établissait à 4 798 $ (coût médian de 3 500 $), et 82 p. 100 (n = 85) ont affirmé que l'allocation ne couvrait pas entièrement les coûts liés au projet MAI[11].

- Une minorité d'étudiants (34 p. 100 ou n = 38) ont dit avoir trouvé d'autres sources de financement. Ces étudiants ont obtenu en moyenne 4 654 $ auprès de ces sources, le montant médian s'établissant à 2 500 $. La plupart ont fait état des sources de financement suivantes : bourses d'études ou de perfectionnement (24 p. 100 ou n = 9 ou 38), prêts aux étudiants (16 p. 100 ou n = 6), fonds des collèges ou universités (13 p. 100 ou n = 5) et parents/famille (8 p. 100 ou n = 3).

- Les enseignants ont eu recours à des méthodes très différentes pour déterminer les sommes à verser aux étudiants. Les trois méthodes les plus courantes étaient les suivantes : décision fondée sur le coût du projet pour l'étudiant (38 p. 100 ou n = 15); attribution d'un montant fixe à tous les étudiants (20 p. 100 ou n = 8); et décision basée sur le budget du projet (15 p. 100 ou n = 6).

Les enseignants sondés ont déclaré que l'aide financière accordée dans le cadre de l'Initiative MAI représentait un peu moins des trois quarts du coût de leur projet.

L'aide financière attribuée aux projets s'établissait en moyenne à 147 283 $, selon l'enquête. Cette somme représentait, en moyenne, 73 p. 100 du coût total du projet. Le tableau 4 montre la répartition des fonds attribués aux projets, selon les enseignants sondés. Cependant, un grand nombre de répondants ont dit ne pas savoir ou n'ont pas répondu à cette question.

[11] Question posée aux étudiants ayant reçu une allocation.

Tableau 4 Attribution des fonds aux projets (n = 33)	
	Dépenses réelles [pourcentage moyen]
Mobilité des étudiants et coûts connexes	60 %
Déplacements des enseignants/employés	21 %
Soutien administratif	10 %
Élaboration des programmes d'études et téléapprentissage	6 %
Matériel promotionnel	1 %
Frais d'accueil – réunions avec les partenaires	4 %
Autres dépenses	8 %
Source : Enquête auprès des directeurs de projet et des partenaires pédagogiques Nota : Les catégories « ne sais pas » et « pas de réponse » sont exclues. Base : Projets des enseignants sondés	

Un peu plus de la moitié (55 p. 100 ou 18/33) des projets visés par l'enquête ont été financés uniquement grâce à l'Initiative MAI. On a fait état pour 13 projets d'autres sources de financement – fonds provenant principalement d'autres établissements partenaires ou puisés dans le budget général de l'établissement d'enseignement postsecondaire[12].

Près de la moitié des requérants sondés dont la demande a été rejetée ont indiqué qu'ils ne feraient pas de nouvelle demande dans le cadre de l'Initiative MAI. Ils ont tous affirmé que le processus de demande était trop long, et un grand nombre ont indiqué qu'on ne leur avait pas expliqué pourquoi leur demande avait été rejetée ou que les raisons fournies n'étaient pas pertinentes.

À la question de savoir s'ils présenteraient une nouvelle demande dans le cadre de l'Initiative MAI, un peu plus du tiers (35 p. 100 ou n = 10) des requérants ayant essuyé un refus ont répondu qu'ils allaient certes revenir à la charge. Quarante-cinq pour cent (n = 13) ont indiqué qu'ils ne le feraient pas, invoquant les raisons mentionnées ci-après.

- Le processus de demande est trop long (n = 13, soit exactement le même nombre que celui des répondants ayant indiqué qu'ils ne présenteraient pas de nouvelle demande).
- Le processus décisionnel semble injuste et arbitraire (n = 8 de 13).
- Il est trop difficile de satisfaire aux exigences des partenaires du consortium (n = 7 de 13).
- Les fonds attribués aux projets sont insuffisants (n = 5 de 13).
- L'exigence voulant que les partenaires académiques contribuent financièrement est un fardeau (n = 3 de 13).

[12] Groupe Circa, Évaluation du programme de coopération entre la Communauté européenne et le Canada dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la formation (étude réalisée en vertu d'un contrat adjugé par la Direction générale XXII de l'UE en 1999).

En outre, un grand nombre des candidats non retenus ont dit que la rétroaction reçue laissait à désirer. Plus de la moitié (52 p. 100 ou n = 15) de ces requérants ont dit ne pas avoir été informés des raisons du rejet de leur demande. Parmi ceux qui ont été informés de ces raisons (45 p. 100 ou n = 13), plus des trois cinquième (62 p. 100 ou n = 8 de 13) ont jugé que les motifs invoqués n'étaient pas valables.

Éléments de conception

Les enseignants sondés et les candidats non retenus ayant participé à l'enquête estimaient que la clarté du processus de demande pourrait être améliorée, particulièrement pour ce qui est des critères de sélection et des exigences administratives.

Les deux groupes (enseignants et candidats non retenus) ont été priés de commenter le processus de demande. Les résultats des deux enquêtes ont été très similaires. Les deux groupes ont attribué une cote inférieure à 4 (sur une échelle de 1 à 5, où 1 signifie « très peu clair » et 5, « très clair ») pour ce qui est de la clarté des formulaires et des lignes directrices pour la présentation d'une demande en vertu de l'Initiative MAI[13]. Selon eux, les critères d'admissibilité et le genre de coûts couverts étaient les éléments présentés le plus clairement dans les formulaires de demande et les lignes directrices. À l'inverse, les critères de sélection (3,2) et les exigences administratives (3,1) étaient ceux qui étaient les moins clairs, selon les enseignants sondés. Dans le cas des candidats non retenus, il s'agissait des activités admissibles au soutien (3,4) et des critères de sélection (2,9).

Les enseignants sondés ont critiqué le fait que les programmes MAI financent exclusivement de nouveaux projets. À leur avis, le financement des projets couronnés de succès devrait être renouvelable afin que les réussites puissent servir de tremplin.

En outre, les enseignants sondés ont fait montre d'une attitude neutre à l'égard du niveau et de la durée de financement des projets.

Lorsqu'on leur a demandé d'indiquer (à l'aide d'une échelle de 1 à 5, où 1 signifie « fortement en désaccord » et 5, « fortement d'accord ») dans quelle mesure ils souscrivaient aux éléments des programmes MAI, les enseignants sondés ont fait montre d'un enthousiasme modéré, aucun élément ne recueillant une cote égale ou supérieure à 4. Les enseignants :

- ont réagi le plus favorablement à l'exigence concernant la répartition nationale des partenaires (cote médiane de 3,6);
- ont fait montre d'une attitude plutôt neutre quant au niveau et à la durée du financement des projets (cote de 3,3 accordée pour le niveau actuel de financement et cote de 3 pour la

[13] Les exigences en matière d'admissibilité constituent le seul élément pour lequel la cote attribuée a été égale ou supérieure à 4 (par les enseignants participants seulement).

durée du financement et la contribution exigée de la part des établissements d'enseignement);

- ont dit être en désaccord avec l'exigence voulant que l'aide financière soit réservée aux nouveaux projets (aucune aide financière ne pouvant être accordée pour des projets existants). La cote attribuée à cet élément s'établissait à 2, ce qui indique qu'un grand nombre d'enseignants étaient d'avis que le financement des projets couronnés de succès devrait pouvoir être renouvelé.

La moitié des enseignants sondés ont dit être « très satisfaits » ou « plutôt satisfaits » de leur expérience en ce qui a trait à l'administration d'un projet dans le cadre de l'Initiative MAI. Quinze pour cent des enseignants sondés ont qualifié leur attitude de neutre, tandis que 25 p. 100 ont dit être « plutôt insatisfaits » ou « très insatisfaits ».

Les opinions des enseignants à l'égard de leur expérience relative à l'administration d'un projet dans le cadre de l'Initiative MAI étaient partagées. La moitié (53 p. 100 ou n = 21) ont indiqué qu'ils étaient « très satisfaits » ou « plutôt satisfaits », 15 p. 100 (n = 6) ont qualifié leur attitude de neutre, et 25 p. 100 (n = 10) ont déclaré être « plutôt insatisfaits » ou « très insatisfaits ».

De façon générale, les enseignants sondés étaient satisfaits de leur expérience de collaboration avec les établissements d'enseignement partenaires.

Selon les enseignants, les formes de collaboration les plus courantes s'inscrivaient dans les domaines suivants : accords de reconnaissance et de transfert de crédits, matériel didactique commun, échanges d'enseignants ou d'employés.

La collaboration des consortiums prenait surtout la forme d'accords officieux. Les accords de reconnaissance et le transfert de crédits (dont la moitié revêtaient un caractère officiel) constituaient la principale exception.

Afin d'améliorer la collaboration entre les partenaires, les enseignants ont dit qu'il fallait entretenir des rapports plus suivis avec ceux-ci et accorder plus d'argent pour les déplacements et la création de consortiums.

Somme toute, les enseignants sondés se sont dit satisfaits de leur expérience de collaboration avec les établissements d'enseignement partenaires. Près de la moitié (48 p. 100 ou n = 19) d'entre eux ont indiqué qu'ils étaient « très satisfaits » et plus du tiers (38 p. 100 ou n = 15) ont affirmé qu'ils étaient « plutôt satisfaits ». Quatre enseignants sondés (10 p. 100) ont dit être « plutôt insatisfaits » de leur expérience, et aucun ne s'est déclaré « très insatisfait »[14].

On demandait aux enseignants, dans le questionnaire élaboré à leur intention, de commenter les formes de collaboration qui existaient au sein de leur consortium. Les principales constatations à cet égard sont les suivantes :

[14] Un enseignant a dit être neutre tandis qu'un autre n'a pas répondu à la question.

- Le plus souvent, la collaboration (accords officiels ou officieux) s'inscrivait dans les domaines suivants : accords de reconnaissance et de transfert de crédits (65 p. 100), matériel didactique commun (58 p. 100), et échanges d'enseignants ou d'employés (56 p. 100).

- La collaboration avec les partenaires du consortium prenait surtout la forme d'accords officieux plutôt que d'accords officiels. Les accords de reconnaissance et de transfert de crédits, dont la moitié revêtaient un caractère officiel, constituaient la seule exception. Les consortiums avaient recours à des accords officieux dans tous les autres secteurs où il y avait une collaboration.

- Environ 41 p. 100 des enseignants sondés ont dit qu'il n'y avait eu aucune collaboration ni aucun pourparler en vue d'une collaboration possible relativement à des partenariats avec des organismes non académiques.

- Même si le programme ne visait pas à accroître la collaboration en ce qui touche les programmes conjoints menant à un grade et les programmes communs d'accréditation, plus des deux tiers des enseignants sondés ont dit que leur projet avait eu ce résultat.

En règle générale, les enseignants sondés étaient satisfaits de toutes les formes de collaboration mentionnées dans l'enquête. Comme on le voit au tableau 5, les enseignants ont attribué une cote égale ou supérieure à 3,4 (au moyen d'une échelle de 1 à 5, où 1 signifie « très insatisfait » et 5, « très satisfait ») pour ce qui est de leur degré de satisfaction. La cote la plus élevée a été attribuée à la façon dont on facilitait l'entrée des étudiants dans le pays et à l'expérience de qualité qui était offerte aux étudiants. Venait au deuxième rang la collaboration en ce qui touche les crédits académiques (méthodes d'évaluation du travail des étudiants, transferts de crédits académiques, calendriers d'échanges).

Le tableau 5 indique les éléments pour lesquels les cotes les plus faibles ont été attribuées au chapitre de la satisfaction.

- La collaboration pour préparer les étudiants aux échanges sur les plans académique, culturel et linguistique, tout comme le repérage d'étudiants qualifiés comptait parmi les éléments ayant recueilli les cotes les moins élevées au titre de la satisfaction.

- L'élément pour lequel la cote de satisfaction était la plus faible était l'obtention de stages. Les trois quarts des enseignants ont dit s'en être remis à l'établissement d'accueil à cet égard.

- Même si la conception du contenu de cours et l'élaboration de programmes d'études étaient les deux formes de collaboration les plus courantes, les enseignants ont attribué des cotes de satisfaction relativement peu élevées à cet égard.

Tableau 5 Satisfaction à l'égard de la collaboration au sein du consortium (n = 40)		
	Moyenne (1 = très insatisfait 5 = très satisfait)	**S/O**
Faciliter l'entrer des étudiants au pays	4,4	3 %
Offrir une expérience de qualité aux étudiants	4,4	0 %
Établir des méthodes pour évaluer le travail des étudiants	4,2	17 %
Négocier des transferts de crédits académiques	4,1	11 %
Négocier des calendriers d'échanges	4,1	11 %
Faire participer des étudiants non mobiles	4,0	50 %
Communiquer en temps utile au sujet des questions d'intérêt pour le consortium	4,0	0 %
Partager les ressources, le savoir-faire, la technologie	4,0	6 %
Préparer suffisamment les étudiants sur le plan académique	3,9	0 %
Recruter des étudiants qualifiés	3,8	3 %
Préparer suffisamment les étudiants sur le plan culturel	3,8	6 %
Préparer suffisamment les étudiants sur le plan linguistique	3,6	19 %
Élaborer le contenu de cours et de programmes d'études	3,6	25 %
Obtenir des stages pour les étudiants	3,4	47 %
Source : Enquête auprès des directeurs de projet et des partenaires pédagogiques Nota : La moyenne ne tient pas compte des catégories « ne sais pas », « pas de réponse » et « sans objet ».		

Les enseignants ont mentionné plusieurs façons d'améliorer la collaboration entre les partenaires du consortium :

- accroître les rapports avec les partenaires (n = 8);
- consacrer des budgets accrus aux déplacements ou aux autres dépenses liées à la création de consortiums (n = 4);
- améliorer la gestion des projets (nommer deux directeurs de projet, instaurer un meilleur climat de confiance, etc.) (n = 3);
- choisir des partenaires ayant de l'expérience dans les projets coopératifs (n = 2);
- consacrer plus de temps à l'élaboration des projets (n = 2).

Environ les deux tiers des répondants (étudiants et enseignants) ont indiqué que des cours d'orientation avaient été offerts aux étudiants en prévision des échanges. La plupart des étudiants qui ont suivi ces cours les ont jugés utiles.

Soixante pour cent (n = 24) des enseignants sondés ont indiqué qu'on avait offert aux étudiants des cours d'orientation afin de les sensibiliser au système d'éducation et au contexte culturel, politique et commercial dans le pays hôte. De même, près des deux tiers (63 p. 100 ou n = 71) des étudiants sondés ont déclaré que leur établissement d'attache

avait offert des programmes ou des séances d'orientation afin de les préparer à leur projet MAI. Quatre-vingt-sept pour cent (n = 62 de 71) de ces étudiants ont émis l'opinion que ces programmes ou séances avaient été au moins « utiles dans une certaine mesure ».

Le tiers (35 p. 100 ou n = 40) des étudiants sondés qui n'ont bénéficié d'aucune initiative d'orientation ne semblaient pas s'en plaindre outre mesure. La majorité (55 p. 100 ou n = 22 de 40) ont indiqué qu'ils n'auraient pas souhaité bénéficier d'une orientation. Dans le cas de l'établissement d'accueil, les résultats étaient semblables dans une large mesure.

Les contacts que les étudiants ont eus avec les établissements d'accueil avant leur départ ont pris diverses formes. Il s'agissait surtout de communications écrites ou de courriels plutôt que de rencontres personnelles. Plus des quatre cinquièmes (84 p. 100 ou n = 95) des étudiants sondés ont indiqué que leur établissement d'attache les avait aidés à communiquer avec leur établissement d'accueil avant leur départ. Plus du tiers (39 p. 100 ou n = 44) jugeaient les contacts préalables « tout à fait suffisants », mais presque la moitié (48 p. 100 ou n = 54) estimaient qu'ils auraient pu être plus nombreux. Enfin, 12 p. 100 (n = 14) des étudiants sondés ont qualifié de « tout à fait insuffisants » leurs contacts préalables avec l'établissement d'accueil.

La plupart des étudiants sondés ont dit être satisfaits de l'aide dispensée par l'établissement d'attache et l'établissement d'accueil dans le cadre du programme d'échanges auquel ils ont participé.

Les étudiants sondés ont été interrogés au sujet de l'appui dont ils ont bénéficié tant à l'établissement d'attache qu'à l'établissement d'accueil dans un certain nombre de domaines. Les résultats qui se dégagent du tableau 6 (qui résume les données de l'enquête pour ce qui est du soutien offert par l'établissement d'attache) sont décrits ci-après.

- C'est l'établissement d'attache qui a fourni aux étudiants sondés la plupart des formes d'aide dont ils ont bénéficié.
- De façon générale, les étudiants ont dit avoir reçu les formes d'aide qu'ils jugeaient les plus importantes. Dans la plupart des cas, le niveau d'aide semblait correspondre à l'importance qu'y attachent les étudiants. Les deux grandes exceptions étaient *l'inscription et le choix des cours* à l'établissement d'accueil et *les dispositions en matière de logement*. Selon les étudiants, l'aide dans ces domaines revêtait une très grande importance mais n'a pas été obtenue aussi fréquemment que d'autres formes d'aide jugées moins importantes.
- La plupart des étudiants sondés ont dit être satisfaits de l'aide reçue, la cote moyenne attribuée relativement à presque toutes les formes d'aide, tant à l'établissement d'accueil qu'à l'établissement d'attache, étant égale ou supérieure à 4 (sur une échelle de 1 à 5, où 1 signifie « tout à fait insatisfait » et 5, « très satisfait »).

Tableau 6
Formes d'aide reçues de l'établissement d'attache (n = 113)

	N	Aide reçue % Oui	Important % Oui	Moyenne (satisfaction) (5 = très satisfait)
Obtenir une aide financière	95	84 %	96 %	4,3
Obtenir la reconnaissance académique de crédits ou de grades	93	82 %	98 %	4,3
Obtenir des renseignements sur l'établissement d'accueil	90	80 %	91 %	3,8
Établir des contacts scolaires avec l'établissement d'accueil	87	77 %	89 %	4,0
Fournir de l'aide relativement à un placement professionnel ou à un stage (n = 30)*	24	80 %	92 %	4,2
Aider à l'inscription et au choix des cours	74	66 %	89 %	4,0
Établir des contacts sociaux avec l'établissement d'accueil	64	57 %	75 %	3,6
Obtenir des renseignements sur le pays d'accueil	62	55 %	81 %	3,7
Prendre des dispositions en matière de logement	57	50 %	98 %	4,2
Obtenir un visa ou régler d'autres questions liées à l'immigration	57	50 %	88 %	4,2
Obtenir une assurance santé	34	30 %	74 %	4,0

Source : Enquête auprès des étudiants participants
Nota : Les catégories « ne sais pas », « pas de réponse » et « sans objet » sont exclues.
* Seuls les étudiants qui ont fait un stage ou obtenu un placement professionnel ont répondu à cette question.

Les deux éléments pour lesquels les étudiants sondés étaient le moins susceptibles d'avoir reçu de l'aide de l'établissement d'accueil ou d'attache étaient les suivants :

- *l'obtention d'une assurance santé* (le tableau 7 montre que 56 p. 100 des étudiants sondés n'ont pas reçu d'aide de l'établissement d'attache, comparativement à 50 p. 100 dans le cas de l'établissement d'accueil);
- *l'obtention d'un visa ou le règlement d'autres questions liées à l'immigration* (le tableau 7 montre que 29 p. 100 des étudiants sondés n'ont pas reçu d'aide de l'établissement d'attache, comparativement à 27 p. 100 dans le cas de l'établissement d'accueil.)

Tableau 7
Absence de soutien de l'établissement d'attache (n = 113)

	N	Absence de soutien % Oui	Soutien souhaité % Oui
Obtenir une assurance santé	63	56 %	48 %
Prendre des dispositions en matière de logement	48	43 %	65 %
Établir des contacts sociaux avec l'établissement d'accueil	42	37 %	50 %
Obtenir des renseignements sur le pays d'accueil	40	35 %	38 %
Obtenir un visa ou régler d'autres questions liées à l'immigration	33	29 %	61 %
Fournir de l'aide relativement à un placement professionnel ou à un stage (n = 30)*	6	20 %	67 %
Aider à l'inscription et au choix de cours	20	18 %	55 %
Établir des contacts scolaires avec l'établissement d'accueil	19	17 %	58 %
Obtenir des renseignements sur l'établissement d'accueil	16	14 %	81 %
Obtenir une aide financière	11	10 %	64 %
Obtenir la reconnaissance académique de crédits ou de grades	6	5 %	83 %

Source : Enquête auprès des étudiants participants
Nota : Les catégories « ne sais pas », « pas de réponse » et « sans objet » sont exclues.
* Seuls les étudiants ayant fait un stage ou ayant obtenu un placement professionnel ont répondu à cette question.

Près des deux tiers des étudiants sondés qui ont suivi des cours de préparation linguistique étaient d'avis que ces cours répondaient à leurs besoins, tandis que 29 p. 100 ont jugé que ce n'était pas le cas.

Près de la moitié des enseignants sondés estimaient que la préparation linguistique offerte était suffisante, tandis que le quart étaient d'avis qu'elle était insuffisante.

Les données de l'enquête n'indiquent pas clairement si une préparation linguistique est actuellement offerte dans le cadre des projets MAI, ce qui s'explique peut-être par la petite taille des échantillons, particulièrement pour ce qui est de l'enquête auprès des étudiants. Le tableau 8 compare les résultats de l'enquête auprès des étudiants avec ceux de l'enquête auprès des enseignants.

Tableau 8 Préparation linguistique[15]		
	Enseignants (n = 40)	**Étudiants (n = 113)**
Pas de préparation; langue maternelle de l'étudiant parlée dans le pays d'accueil	13 %	35 %
Pas de préparation; l'étudiant parlait couramment la langue du pays	23 %	22 %
L'étudiant a suivi des cours de préparation en vue de l'obtention de crédits	30 %	12 %
L'étudiant a suivi des cours de préparation sans demander de crédits	40 %	15 %
L'étudiant ne parlait pas couramment la langue mais n'a pas suivi de cours de langue	-	15 %
Aucun cours de préparation linguistique n'a été offert	25 %	-

Source : Enquête auprès des étudiants participants et enquête auprès des directeurs de projet et des partenaires pédagogiques

Note : Les catégories « ne sais pas » et « pas de réponse » sont exclues.

Les étudiants sondés ont affirmé que la durée moyenne des cours de préparation linguistique a été de 21 semaines. La durée médiane a été de 11 semaines et l'intervalle allait de moins d'une semaine (3 p. 100 ou n = 1) à 104 semaines (3 p. 100 ou n = 1). L'enquête auprès des étudiants a également révélé que le coût de la préparation linguistique offerte dans le cadre des projets MAI était soit couvert en totalité, soit ne l'était pas du tout.

Près des deux tiers (65 p. 100 ou n = 20 de 31) des étudiants sondés ayant reçu une préparation linguistique estimaient que celle-ci avait répondu aux besoins du projet d'échange. Vingt-neuf pour cent (n = 9) estimaient que la préparation n'avait pas répondu à leurs besoins linguistiques et 3 p. 100 (n = 11) étaient d'avis qu'elle avait dépassé leurs besoins. Parmi les étudiants qui ne parlaient pas couramment la langue du pays d'accueil (à titre de langue seconde ou maternelle) et qui ont participé aux échanges sans aucune préparation linguistique (n = 17), 6 p. 100 (n = 1) estimaient que l'absence de préparation leur avait causé des difficultés au cours du projet MAI.

Près de la moitié des enseignants sondés (48 p. 100 ou n = 19) étaient d'avis que les étudiants reçoivent une préparation linguistique suffisante pour leurs études à l'étranger, comparativement au quart (23 p. 100 ou n = 9) qui jugeaient cette préparation insuffisante[16]. Afin d'améliorer la préparation linguistique, deux (5 p. 100) des enseignants sondés ont suggéré d'octroyer des fonds pour la formation linguistique et deux (5 p. 100) autres ont proposé qu'on fasse la sélection des étudiants plus tôt afin de disposer de plus de temps pour leur offrir des cours de langue.

Selon les étudiants et les professeurs sondés, les étudiants n'ont guère eu de difficulté à obtenir des crédits académiques pour leurs études ou leur travail à l'étranger.

[15] Certaines catégories ont été exclues dans l'une et l'autre enquête.

[16] Dans le cas des autres professeurs, certains n'ont pas répondu à la question (18 p. 100) ou avaient traité avec des établissements partenaires où l'on parlait la langue maternelle de l'étudiant (13 p. 100).

L'une des conclusions de l'évaluation réalisée par l'Union européenne au sujet de son programme de coopération avec le Canada en matière d'enseignement supérieur et de formation (l'évaluation du Programme CE-Canada) mettait en relief l'importance de planifier les études académiques des étudiants ainsi que leur placement professionnel ou stage avant leur départ pour l'étranger. De même, d'autres travaux de recherche examinés dans le cadre de l'analyse documentaire ont révélé qu'il est important pour le succès des programmes de mobilité académique de veiller à ce que les crédits obtenus à l'étranger soient reconnus et transférables. Selon des études antérieures, certains étudiants ne participeraient peut-être pas aux programmes d'échanges s'ils n'étaient pas sûrs d'obtenir des crédits académiques pour le travail à l'étranger.

Les enquêtes menées auprès des étudiants participants et des enseignants semblent indiquer que les projets d'échange auxquels ont participé les étudiants dans le cadre des deux programmes MAI avaient fait l'objet d'une planification. Plus de quatre cinquièmes des étudiants ont dit avoir planifié leurs études académiques (87 p. 100 ou n = 93) ou leur stage (87 p. 100 ou n = 26), du moins en partie, avant leur départ pour l'étranger[17]. De même, les deux tiers (68 p. 100 ou n = 27) des enseignants ont affirmé que les programmes d'études académiques des étudiants avaient été déterminés avant que ceux-ci quittent leur établissement d'attache, et un cinquième (20 p. 100 ou n = 8) ont signalé que les étudiants avaient amorcé cette planification à l'établissement d'attache, même s'ils l'avaient achevée à l'étranger. Parmi les enseignants qui avaient des étudiants en stage (n = 21), 76 p. 100 (n = 16) ont fait faire aux étudiants une certaine planification à l'établissement d'attache avant leur départ à l'étranger.

Les deux enquêtes semblent indiquer que les étudiants n'ont guère éprouvé de difficulté à obtenir des crédits académiques pour leurs études ou leur travail à l'étranger. Quatre-vingt-sept pour cent (n = 98) des étudiants sondés ont affirmé que leur établissement d'attache leur avait accordé des crédits académiques pour leurs cours ou leur travail dans le cadre du projet MAI. Dans le cas de 88 p. 100 (n = 86 de 98) d'entre eux, ces crédits étaient équivalents à ceux qu'ils auraient obtenus s'ils avaient fait les études ou le travail en question à l'établissement d'attache. Parmi les 15 étudiants qui n'ont pas reçu de crédits académiques pour leur travail, 13 n'en n'avaient pas demandé.

De même, environ les deux tiers (68 p. 100 ou n = 27) des enseignants sondés ont indiqué que leurs étudiants mobiles avaient suivi des cours pour lesquels ils auraient obtenu des crédits à leur établissement d'attache. Parmi les enseignants dont les étudiants ont bénéficié de crédits académiques, plus des trois quarts (71 p. 100 ou n = 25) ont déclaré que ces étudiants avaient obtenu des crédits équivalents pour les cours suivis à l'étranger.

Trois enseignants (8 p. 100) ont indiqué qu'une minorité de leurs étudiants avaient éprouvé de la difficulté à faire créditer par leur établissement d'attache leurs études ou leur travail à l'étranger. Ils ont cité plusieurs raisons pour expliquer cette situation. La plupart des raisons invoquées avaient trait à l'établissement et n'avaient pas à voir avec l'étudiant : structures trop différentes des systèmes nationaux d'éducation, systèmes de notation trop

[17] Les pourcentages sont fondés sur le nombre d'étudiants ayant participé à chaque type d'échange, ce qui explique pourquoi le pourcentage d'étudiants stagiaires est le même que pour les étudiants ayant fait des études académiques, alors que les nombres respectifs sont très différents.

différents, manque de coordination entre les établissements, information insuffisante fournie par l'établissement d'accueil au sujet du programme d'études à l'étranger.

Les renseignements que les directeurs de projet et les partenaires pédagogiques recueillent au sujet des projets ont le plus souvent servi à faire des évaluations officieuses des projets et à établir les rapports annuels destinés à DRHC.

Les directeurs de projet et les partenaires pédagogiques ont dit recueillir divers genres de renseignements sur les projets. Étant donné le taux de réponse élevé que représente la catégorie « ne sais pas », le tableau 9 rend compte seulement des réponses des directeurs de projet qui, le plus souvent, exécutent les tâches administratives liées aux projets. Les résultats indiquent que les dossiers que tiennent les directeurs de projet renferment surtout des données financières et des données au sujet des expériences des étudiants.

Tableau 9
Renseignements recueillis par les directeurs de projet (n = 25)

	Oui – Directeurs de projet	
Expériences des étudiants	21	84 %
Renseignements financiers	21	84 %
Activités parrainées par le projet	16	64 %
Incidences du projet	12	48 %

Source : Enquête auprès des directeurs de projet et des partenaires pédagogiques

L'analyse plus détaillée que renferme le rapport technique révèle que moins de la moitié de tous les enseignants sondés (directeurs de projet et partenaires pédagogiques) ont dit qu'ils avaient recueilli des renseignements au sujet des incidences du projet sur l'établissement postsecondaire, les étudiants, le corps professoral, le département, etc.

Les renseignements recueillis par les directeurs de projet et les partenaires pédagogiques servent le plus souvent aux évaluations officieuses du projet et aux rapports annuels destinés à DRHC. Le tiers (33 p. 100 ou n = 13 de 40) des enseignants sondés ont affirmé qu'ils utilisaient ces renseignements aux fins des évaluations officielles du projet.

3.3 Avantages à court terme

En ce qui concerne les avantages à court terme, trois questions ont été posées dans le cadre de l'évaluation formative.

- L'Initiative MAI a-t-elle favorisé les échanges internationaux et la collaboration entre les établissements canadiens d'enseignement supérieur (universités et collèges)? Plus particulièrement, en ce qui concerne :
  - la création de nouveaux partenariats multilatéraux entre des établissements d'enseignement et l'amélioration des partenariats existants;

- l'acquisition de compétences et l'obtention de crédits pour le travail académique à l'étranger;
- l'élaboration de programmes d'études communs ou partagés;
- l'échange de connaissances et de savoir-faire en ce qui touche l'évolution de l'enseignement supérieur et de la formation, y compris le téléapprentissage?

- L'Initiative MAI a-t-elle permis d'améliorer la qualité du développement des ressources humaines chez les étudiants mobiles ou non mobiles des établissements participants? Plus particulièrement, en ce qui concerne :
  - l'amélioration de leur connaissance des langues, des cultures et des institutions;
  - l'accès abordable à des programmes d'études « internationalisés »;
  - les placements professionnels ou les stages dans un milieu « étranger »;
  - les partenariats en dehors du domaine de l'enseignement (avec des entreprises, des associations professionnelles, des administrations publiques, etc.)?
- Les partenariats créés grâce à l'Initiative MAI continuent-ils d'exister une fois qu'ils ne bénéficient plus de l'aide financière offerte? À quels mécanismes a-t-on recours pour promouvoir la viabilité?

Effets perçus par les établissements

Les enseignants sondés ont indiqué que la contribution de l'Initiative MAI à la création de partenariats et à l'amélioration des partenariats existants était importante pour leur établissement. Cependant, ils ont émis le souhait que l'Initiative MAI contribue davantage à l'amélioration des partenariats existants en continuant de financer les projets MAI couronnés de succès.

Interrogés au sujet de la contribution de l'Initiative MAI à leur établissement, les enseignants sondés ont indiqué que l'élément le plus important à cet égard était l'aide pour permettre aux étudiants de participer à des échanges ainsi que l'aide pour la création de nouveaux partenariats ou l'amélioration des partenariats existants. Ils ont jugé moins importantes d'autres formes particulières de collaboration : création de partenariats avec des organismes à vocation non académique, élaboration de programmes d'études communs et échange de connaissances au sujet des nouvelles technologies.

Tel qu'indiqué dans la section 3.2, les enseignants ont dit souhaiter que l'Initiative MAI contribue davantage à améliorer les partenariats existants en continuant de financer les projets MAI couronnés de succès.

Les enseignants sondés ont affirmé que la collaboration au sein du consortium était plutôt officieuse qu'officielle. La collaboration officielle s'inscrivait particulièrement dans les domaines suivants : accords de reconnaissance et de transfert des crédits académiques, élaboration de programmes d'études, de cours ou de modules de cours communs, échanges de professeurs ou d'employés.

Quatre-vingt pour cent des professeurs sondés ont dit avoir conclu des accords de reconnaissance de crédits, et la moitié étaient d'avis que les accords conclus à ce sujet étaient susceptibles de profiter à d'autres étudiants à l'avenir.

La collaboration au sein des consortiums a surtout pris la forme d'accords officieux. Les accords officiels portaient particulièrement sur la reconnaissance et le transfert de crédits, l'élaboration de programmes d'études, de cours ou de modules de cours communs et les échanges d'enseignants ou d'employés. Selon les enseignants, ce sont là les domaines dans lesquels la collaboration est la plus fructueuse.

Quatre-vingt pour cent (n = 32) des enseignants sondés ont dit avoir conclu des accords de reconnaissance de crédits. La moitié (50 p. 100 ou n = 16 de 32) étaient d'avis que les accords conclus au sujet des crédits étaient susceptibles de profiter aux étudiants qui participeront à de futurs échanges. Douze répondants ont indiqué que les accords conclus répondaient uniquement aux besoins de leur activité d'échange actuelle.

Sept enseignants ont dit avoir recours à un mécanisme semblable au Système européen de transfert de crédits (SETC). Le SETC, qui a été élaboré dans le cadre du programme ERASMUS de la Communauté européenne afin de favoriser la mobilité des étudiants, est un système volontaire et décentralisé d'accords en matière de crédits, fondé sur la collaboration et la confiance entre les établissements d'enseignement. L'adoption d'un système comme le SETC offre notamment l'avantage de mettre en place un mécanisme dont d'autres étudiants pourraient profiter éventuellement.

Les étudiants sondés ont déclaré qu'ils n'avaient guère eu de difficulté à obtenir des crédits académiques (habituellement équivalents) pour leurs études ou leur travail à l'étranger. Les résultats semblent comparables à ceux qui se dégagent de l'évaluation du programme Canada-CE[18].

Près des deux tiers (68 p. 100) des enseignants sondés ont affirmé que la collaboration avec les établissements d'enseignement partenaires s'était poursuivie après que le financement accordé en vertu de l'Initiative MAI eut cessé. C'est surtout dans le domaine des échanges d'étudiants et d'enseignants que la collaboration a été maintenue.

Il semble que la collaboration en ce qui touche l'élaboration de programmes d'études et de cours communs s'amenuise considérablement lorsque le financement prend fin.

[18] Quatre-vingt-douze pour cent des partenaires de la CE ont affirmé que les études des étudiants qui sont venus au Canada ont été reconnues officiellement par leur établissement d'attache.

Environ les deux tiers (68 p. 100 ou n = 27) des enseignants sondés ont déclaré que la collaboration avec leurs partenaires s'était poursuivie depuis que le financement accordé dans le cadre de l'Initiative MAI a pris fin. Le tableau 10 révèle que près du quart (23 p. 100 ou n = 9) des enseignants sondés estiment que la collaboration s'est intensifiée; cependant, un nombre un peu plus élevé d'enseignants (28 p. 100 ou n = 11) sont d'avis qu'elle a diminué. Trois (8 p. 100) des enseignants sondés ont déclaré que la collaboration avait cessé après la fin du financement octroyé en vertu de l'Initiative MAI.

Tableau 10
Maintien de la collaboration avec les partenaires (n = 40)

	N^bre	%
Oui, mais la collaboration a diminué	11	28 %
Oui, la collaboration s'est accrue	9	23 %
Oui, la collaboration est demeurée tout aussi étroite	7	18 %
Non, la collaboration a cessé	3	8 %
NSP/PR	9	23 %

Source : Enquête auprès des directeurs de projet et des partenaires pédagogiques

Comme l'indique le tableau 11, la collaboration a persisté particulièrement dans le domaine des échanges d'étudiants et de professeurs, ce domaine étant celui où la collaboration a été la plus étroite pendant la durée du projet, selon les enseignants. Par ailleurs, il semble que le téléapprentissage soit un autre domaine où la collaboration a été maintenue, six des enseignants sondés ayant évoqué le maintien de la collaboration (soit environ la moitié des enseignants qui ont fait état d'une collaboration dans ce domaine dans le cadre de leur projet). En revanche, il semble que la collaboration dans le domaine de l'élaboration de programmes d'études et de cours communs ait considérablement diminué une fois le financement terminé, et ce, en dépit du fait que la collaboration à cet égard a été considérable au cours des projets.

Tableau 11
Formes de collaboration maintenue (n = 40)

	N^bre	%
Mobilité des étudiants	18	45 %
Échanges d'enseignants ou d'employés	11	28 %
Recherches conjointes du corps professoral	9	23 %
Téléapprentissage	6	15 %
Programmes d'études communs	5	13 %
Cours ou modules de cours communs	5	13 %
Partenariats avec des entreprises	3	8 %
Possibilités d'enseignement en équipe	3	8 %
Autres	3	8 %
NSP/PR	13	33 %

Source : Enquête auprès des directeurs de projet et des partenaires pédagogiques
Nota : Les répondants pouvaient choisir plus d'une réponse. Il se peut que les totaux soient supérieurs à 100 %.

Selon les enseignants, l'argent a été l'un des principaux obstacles en ce qui touche la viabilité des projets. Douze enseignants ont dit que l'absence de financement nuit à la viabilité des projets. Parmi les autres obstacles cités, on compte : « le surcroît de paperasse », les « remaniements au sein du personnel, les objectifs différents parmi les

directeurs », les « différences entre les établissements en ce qui touche les normes professionnelles ou académiques » ainsi que la « volonté des partenaires, compte tenu des contraintes inhérentes au programme de DRHC ». Deux enseignants ont fait état d'éléments ayant contribué à la viabilité : les « relations personnelles, les intérêts communs et la confiance » ainsi que « la collaboration entre les professeurs a permis l'élaboration d'un projet doté d'un profil international ».

Avantages perçus par les étudiants

Soixante-quinze pour cent des étudiants sondés ont souscrit à l'énoncé selon lequel l'expérience acquise grâce à l'Initiative MAI les avait aidés dans d'autres programmes académiques.

Près de la moitié des étudiants sondés estimaient que leurs progrès académiques à l'étranger avaient été plus marqués que ceux qu'ils auraient pu accomplir à leur établissement d'attache.

Soixante-quinze pour cent (n = 85) des étudiants sondés ont souscrit à l'énoncé selon lequel l'expérience acquise dans le cadre de l'Initiative MAI les avait aidés dans d'autres programmes académiques.

Les enseignants sondés ont également émis des commentaires au sujet des incidences du projet d'échange sur les progrès académiques des étudiants. Au moyen d'une échelle allant de 1 à 5 (où 1 signifie « fortement en désaccord » et 5, « fortement d'accord »), ils ont attribué la cote la plus élevée aux effets sur le plan académique (plutôt qu'aux effets sur le plan professionnel ou personnel), la cote moyenne étant de 4,6[19].

On a également demandé aux étudiants sondés de comparer leurs progrès académiques à l'étranger avec ceux qu'ils auraient réalisés s'ils étaient demeurés au pays. Les résultats révèlent ce qui suit :

- près de la moitié (46 p. 100 ou n = 52) des étudiants sondés étaient d'avis que leurs progrès académiques à l'étranger avaient été plus marqués que ceux qu'ils auraient pu accomplir s'ils étaient demeurés à leur établissement d'attache;
- 40 p. 100 (n = 45) ont dit que les progrès académiques accomplis au cours du projet MAI étaient « à peu près les mêmes » que ce qu'ils auraient été à l'établissement d'attache;
- 14 p. 100 (n = 16) des étudiants sondés estimaient avoir fait à l'étranger moins de progrès académiques que s'ils étaient demeurés à l'établissement d'attache.

Ces résultats semblent moins positifs que ceux qui se dégagent de l'analyse documentaire. Selon deux autres études (l'étude sur le programme d'évaluation des études à l'étranger et l'évaluation du programme ERASMUS), plus de la moitié des étudiants estiment avoir connu à l'étranger des progrès académiques plus marqués que ceux qu'ils auraient

[19] Vingt-et-un pour cent des enseignants sondés n'ont pas répondu à la question ou ont indiqué qu'ils n'étaient pas certains que le projet d'échange ait eu quelque effet que ce soit.

accomplis s'ils étaient demeurés à leur établissement d'attache. Plus de 80 p. 100 des étudiants de la CE ayant participé au Programme Canada-CE ont dit avoir réalisé des progrès plus importants. La petite taille de l'échantillon ayant servi à l'enquête menée auprès des étudiants dans le cadre de l'évaluation de l'Initiative MAI empêche de tirer des conclusions pour l'ensemble des étudiants participants; toutefois, cet aspect pourrait faire l'objet d'une autre étude.

Par ailleurs, on souligne dans l'analyse documentaire que les résultats des études diffèrent quant à savoir si la participation des étudiants à des programmes de mobilité retarde l'obtention du diplôme. L'enquête effectuée auprès des étudiants dans le cadre de l'évaluation de l'Initiative MAI a révélé que 21 p. 100 (n = 24) des étudiants ont indiqué que leur participation à l'Initiative MAI avait retardé l'obtention de leur diplôme. Les autres (79 p. 100, n = 89) ont déclaré que leur participation à l'Initiative MAI n'avait pas retardé l'obtention de leur diplôme.

La plupart des étudiants sondés étaient d'avis que leur compétence linguistique s'était améliorée et qu'ils avaient acquis une meilleure connaissance des autres cultures et amélioré leur connaissance des questions internationales. Les étudiants sondés ont également affirmé que le projet d'échange auquel ils avaient participé les avait rendus plus aptes à s'adapter à des situations nouvelles et à faire face aux difficultés de la vie.

Ces résultats semblent confirmer la conclusion qui se dégage de l'analyse documentaire : les étudiants estiment que les échanges leur sont profitables sur le plan personnel.

Les études recensées dans le cadre de l'analyse documentaire ont révélé que les étudiants ayant participé à des échanges internationaux avaient selon eux amélioré leur connaissance des langues étrangères. Lors de l'évaluation de l'Initiative MAI, on a demandé aux étudiants sondés dont la langue maternelle n'était pas parlée dans le pays d'accueil (n = 73) d'évaluer leur connaissance des langues étrangères après leur participation au projet MAI. La majorité (84 p. 100 ou n = 61) ont répondu qu'ils avaient effectivement amélioré leur connaissance des langues étrangères grâce au programme d'échanges. Trois répondants ont déclaré qu'ils auraient pu améliorer leur compétence linguistique tout autant en suivant des cours ordinaires[20].

Par ailleurs, les résultats de l'enquête auprès des étudiants semblent concorder avec les conclusions de l'analyse documentaire selon lesquelles les étudiants accordent une plus grande importance aux effets de leur participation aux échanges sur le plan personnel qu'aux effets du point de vue académique ou professionnel[21]. Plus de 90 p. 100 des étudiants sondés étaient « fortement d'accord » ou « d'accord » avec l'énoncé selon lequel l'échange :

- a amélioré leur connaissance des questions internationales (96 p. 100 ou n = 108);

[20] Huit pour cent (n = 9) des étudiants sondés ont répondu « sans objet » à cette question.

[21] Selon les études mentionnées dans l'analyse documentaire, les étudiants ont particulièrement insisté sur le fait que les effets les plus positifs sur le plan professionnel se situent au niveau des caractéristiques personnelles telles que le développement personnel, le style de travail et les aptitudes sociales.

- les a aidés à mieux s'adapter à des situations nouvelles (94 p. 100 ou n = 106);
- les a mieux préparés à faire face aux difficultés de la vie (95 p. 100 ou n = 107);
- les a aidés à mieux comprendre les autres cultures (93 p. 100 ou n = 105);
- leur a permis d'établir des relations qu'ils entretiendront pendant des années (92 p. 100 ou n = 104).

Les enseignants sondés ont également convenu que l'expérience avait eu sur le plan personnel plusieurs des effets mentionnés ci-dessus (sur une échelle de 1 à 5, où 5 signifie « fortement d'accord ») :

- les étudiants sont davantage sensibles aux autres cultures (moyenne de 4,5);
- les étudiants font preuve d'une plus grande maturité et ont davantage confiance en eux (moyenne de 4,5);
- les étudiants se montrent plus souples face à des situations nouvelles (moyenne de 4,3).

La plupart des étudiants sondés qui travaillent actuellement à temps plein ont indiqué que leur emploi est relié aux études ou au travail qu'ils ont faits dans le cadre du projet MAI et qu'ils mettent à profit dans leur travail les compétences que ce projet leur a permis d'acquérir.

La plupart des étudiants sondés estiment que le projet d'échange auquel ils ont participé grâce à l'Initiative MAI a amélioré leur mobilité professionnelle, augmenté leur intérêt à l'égard du travail à l'étranger et des affaires internationales, accru leur employabilité et influencé leur choix de carrière. Les enseignants ont convenu qu'au terme de l'expérience, les étudiants sont plus aptes à la conduite d'affaires internationales et qu'ils mettront probablement à profit dans leur travail l'expérience acquise grâce à l'Initiative MAI.

On a cherché au cours de l'enquête auprès des étudiants à recueillir des renseignements sur les effets possibles du projet MAI sur le plan professionnel. La plupart des étudiants sondés étaient encore aux études à temps plein; cependant, les résultats présentés ci-après ont été obtenus auprès des étudiants sondés qui occupent actuellement un emploi à temps plein (n = 60).

- Quatre-vingt-deux pour cent (n = 49) ont déclaré que leur emploi était relié aux études ou au travail qu'ils avaient faits dans le cadre du projet MAI.
- Quatre-vingt-huit pour cent (n = 53) estimaient mettre à profit dans leur travail les compétences acquises grâce au projet MAI[22].

[22] Ce pourcentage semble beaucoup plus élevé que celui cité dans d'autres études connexes. Pour une analyse de ces études, voir le compte rendu de l'analyse documentaire.

- Près de la moitié (48 p. 100 ou n = 29) ont affirmé que leur emploi comportait une dimension internationale[23].

- Parmi les étudiants sondés ayant parlé une langue étrangère dans le pays d'accueil (n = 36), plus du tiers (36 p. 100 ou n = 13) ont dit utiliser cette langue dans leur travail.

La majorité des étudiants ont dit être « d'accord » ou « fortement d'accord » avec l'énoncé selon lequel les compétences professionnelles acquises amélioreront leur employabilité et les expériences qu'ils ont vécues ont influencé leur choix de carrière.

En ce qui concerne les effets perçus sur le plan professionnel, les éléments pour lesquels le degré d'accord a été le plus élevé parmi les étudiants sondés étaient les suivants : mobilité professionnelle accrue (91 p. 100 ou n = 103 « d'accord » ou « fortement d'accord ») et intérêt accru pour le travail à l'étranger (88 p. 100 ou n = 100 « d'accord » ou « fortement d'accord »).

De plus, les enseignants sondés s'accordaient à dire qu'on constatait chez les étudiants certains effets sur le plan professionnel. Sur une échelle de 1 à 5 (où 1 signifie « fortement en désaccord » et 5 « fortement d'accord »), les enseignants ont attribué la cote moyenne de 4,3 aux énoncés selon lesquels les étudiants, après leur participation au programme d'échanges, *sont plus aptes à la conduite d'affaires internationales* et *mettront probablement à profit dans leur travail les connaissances acquises grâce au projet MAI*[24].

Tout compte fait, plus des deux tiers des étudiants sondés ont dit être « très satisfaits » de leur participation au programme d'échanges. Seulement un pour cent des étudiants sondés ont déclaré ne pas être satisfaits et aucun n'a dit être « tout à fait insatisfait ».

Au moyen d'une échelle de 1 à 5 (où 1 signifie « tout à fait insatisfait » et 5, « très satisfait »), les étudiants ont évalué de façon générale leur participation au programme d'échanges, lui attribuant une cote moyenne de 4,7. Plus des deux tiers (68 p. 100 ou n = 77) des étudiants sondés ont dit être « très satisfaits » de leur expérience. Un pour cent (n = 1) des étudiants sondés se sont déclarés insatisfaits. Aucun des étudiants sondés n'a dit être « tout à fait insatisfait ».

Les étudiants ont invoqué un certain nombre de raisons pour justifier leur satisfaction à l'égard de l'expérience. Voici quelques commentaires illustrant les points de vue exprimés.

---

[23] Selon les évaluations des échanges, que l'on trouve dans la documentation portant sur la mobilité des étudiants, un nombre considérable d'étudiants qui ont fait des études à l'étranger n'ont pas trouvé d'emplois ayant une dimension internationale. Selon la documentation, l'obtention d'un tel emploi par les étudiants ayant participé à des programmes d'études à l'étranger semble dépendre, d'une part, de leur champ d'études et, d'autre part, de la situation du pays d'accueil (taille de sa population et de son économie et importance à l'échelle internationale de la langue qu'on y parle).

[24] Vingt-et-un pour cent des enseignants sondés n'ont pas répondu à la question ou ont indiqué qu'ils n'étaient pas certains que les étudiants mettraient à profit dans leur travail les compétences acquises, et près du tiers (31 p. 100) ont dit ne pas être certains ou n'ont pas fourni de réponse à l'énoncé au sujet des affaires internationales.

- Les étudiants ont surtout commenté leurs expériences sur les plans culturel et personnel. Voici quelques-unes des observations recueillies à cet égard :

  - « Les personnes que j'ai rencontrées m'ont appris tellement de choses au sujet de la vie, non pas seulement des choses académiques, mais aussi des choses à propos de ma façon de percevoir les gens et la vie. »

  - « J'ai appris beaucoup de choses et j'ai rencontré beaucoup de gens. Cela a changé ma façon de voir la vie. »

  - « C'est une expérience enrichissante que d'apprendre et d'étudier dans une autre culture. J'ai appris beaucoup de choses en apprenant à me débrouiller dans une autre culture. »

  - « C'est une occasion fantastique de se faire des amis et de se familiariser avec la réalité culturelle. »

  - « C'est une expérience culturelle inestimable. »

- Parmi les raisons d'ordre académique justifiant le degré de satisfaction des étudiants à l'égard de l'échange figuraient l'amélioration de la compétence linguistique (n = 12), le contact avec des méthodes d'enseignement différentes (n = 10) et l'intérêt général que présentait le projet sur le plan académique (n = 9).

  - « C'est une excellente occasion d'apprendre qu'il existe d'autres façons de faire que celles des Canadiens. »

  - « Cela m'a ouvert les yeux. J'ai pu voir comment d'autres services gouvernementaux fonctionnent et comment nous pourrions améliorer nos services gouvernementaux au Canada. »

  - « Ce fut certes utile de voir ce que d'autres étudient et de se familiariser avec leurs points de vue. »

  - « Cela m'a donné l'occasion de circonscrire les aspects pertinents à mon choix de carrière dans un contexte international. »

- Quelques étudiants (n = 5) ont parlé des effets du point de vue de leur carrière ou de l'emploi.

  - « Cela m'a permis d'améliorer mes possibilités d'emploi. »

  - « J'ai obtenu un emploi immédiatement après le projet au Mexique. »

Les étudiants non mobiles ont participé aux projets de multiples façons, mais surtout en suivant les cours élaborés de concert avec l'établissement partenaire. Ces étudiants ont profité de la dimension internationale de ces cours.

Quatorze enseignants (35 p. 100) avaient inscrit à leur projet des étudiants non mobiles de leur établissement[25]. Le tiers d'entre eux environ (36 p. 100 ou n = 5 de 14) ont dû limiter le nombre d'étudiants non mobiles participants, surtout parce que le projet comportait une limite prédéterminée quant au nombre total d'étudiants participants. Comme le montre le tableau 12, les étudiants non mobiles ont participé aux projets de multiples façons, mais surtout en suivant les cours élaborés de concert avec l'établissement partenaire.

Tableau 12
Formes de participation des étudiants non mobiles (n = 14)

	n^bre	%
Suivre un cours élaboré de concert avec l'établissement partenaire	10	71 %
Entreprendre des activités ou projets conjoints avec des étudiants des établissements partenaires	7	50 %
Entreprendre des projets ou d'autres activités avec des étudiants d'échange provenant de l'établissement partenaire	6	43 %
Fréquenter des étudiants invités provenant des établissements partenaires	5	36 %
Suivre un cours/module de cours donné par des enseignants étrangers invités	4	29 %
NSP/PR	1	7 %

Source : Enquête auprès des directeurs de projet et des partenaires pédagogiques
Nota : Les répondants pouvaient choisir plus d'une réponse. Il se peut que les totaux dépassent 100 p. 100.
Base : Enseignants dont le projet comptait des étudiants non mobiles.

[25] Cependant, aucun étudiant non mobile n'a participé à l'enquête auprès des étudiants.

4. *Aspects méthodologiques des évaluations sommatives*

Cette section présente divers aspects méthodologiques à examiner dans le cadre des évaluations futures de l'Initiative MAI. Sont abordés dans la première partie de cette section les thèmes suivants :

- il est peu probable que soit créé un groupe témoin valide relativement à l'Initiative MAI;
- les résultats doivent être définis plus clairement;
- il est peu probable qu'on procède à une attribution;
- l'aspect logistique doit être géré.

Au regard de ces thèmes, la dernière partie de cette section décrit la conception éventuelle des évaluations sommatives des programmes MAI.

4.1 Création peu probable d'un groupe témoin valide relativement à l'Initiative MAI

En matière d'évaluation, tout comme d'ailleurs dans le domaine des sciences, la façon reconnue d'inférer les effets différentiels d'un programme consiste à comparer les résultats entre participants et non participants. Cependant, il est peu probable qu'un groupe témoin valide puisse être créé aux fins des évaluations sommatives de l'Initiative MAI. Les méthodes décrites ci-dessous sont inapplicables dans le cas de l'Initiative MAI ou exigeraient une coordination coûteuse et la participation de nombreux établissements.

Randomisation

La randomisation est la méthode idéale pour créer un groupe témoin valide. En attribuant de façon aléatoire des sujets à un programme ou à un groupe expérimental, on peut faire en sorte qu'il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre le groupe expérimental et le groupe témoin de non participants. Cette méthode suppose que, pour les deux groupes, l'échantillon sera d'une taille suffisamment grande et prélevé au sein d'une vaste population. Toute différence observée peut ensuite être attribuée à des interventions du programme. Toutefois, on peut rarement recourir à la randomisation dans un contexte de politique ou de programme socio-économique car, pour des raisons d'ordre éthique et politique, les programmes doivent être offerts à tous.

Le principal problème que pose le recours à des participants et à des non participants, plutôt qu'à des sujets en attribution aléatoire, est que ceux qui présentent une demande et qui sont admis (participants) peuvent être différents de ceux qui ne présentent pas de

demande ou qui ne sont pas admis (non participants). Par exemple, il se peut que les étudiants participants affichent de meilleurs résultats académiques ou soient davantage animés du désir de voyager. Par conséquent, les différences observées entre les participants et les non participants à l'Initiative MAI pourraient être attribuables à des différences qui existaient entre ces deux groupes avant l'intervention du programme.

Recours à des sources de données secondaires

Une autre approche consiste à déterminer s'il est possible de se livrer à un exercice de comparaison utile entre participants et non participants à partir de sources de données secondaires. Ainsi, si les participants et les non participants sont titulaires d'un permis de conduire, on peut recueillir des renseignements homogènes (âge, sexe, etc.) tant auprès des participants que des non participants Il est possible également de recourir aux bases de données sur assurance santé et aux dossiers scolaires pour obtenir des renseignements sur les deux groupes. Ces variables d'antécédents peuvent ensuite faire l'objet d'une analyse à plusieurs variables pour tenir compte des différences entre les deux groupes à l'aide d'une variable nominale intégrée au modèle statistique afin de déterminer les effets découlant programme. Cependant, cette méthode comporte plusieurs limites.

- Il y a lieu de recueillir un ensemble « complet » de variables d'antécédents afin de contrôler tous les effets possibles sur les résultats qu'on pourrait attribuer à des caractéristiques particulières. Rares sont les bases de données qui renferment un ensemble complet de données, d'où la nécessité pour les chercheurs de puiser à plusieurs sources les renseignements nécessaires.

- Il est difficile de déterminer ce qui constitue un ensemble complet de variables d'antécédents, et on se demande toujours si on a omis une variable essentielle qui pourrait rendre compte des différences observées dans les résultats.

- L'augmentation du nombre de variables de contrôle applicables à une spécification multidimensionnelle donne lieu à une série de difficultés statistiques[26].

Appariement des participants et des non participants

Une autre façon de constituer un groupe témoin consiste à apparier des participants et des non participants en fonction d'attributs qui, estime-t-on, ont des effets déterminants sur les résultats. Ainsi, une étudiante en génie célibataire âgée de 19 ans de l'Alberta (participante) serait appariée à un membre du groupe témoin présentant les mêmes caractéristiques. Bien entendu, un appariement fondé sur une vaste gamme de variables accroît l'efficacité du processus de comparaison, mais exige de plus grandes quantités de données, car un appariement parfait nécessite de recueillir les mêmes renseignements sur les participants et les non participants Une méthode moins exacte consiste à apparier en

[26] Parmi ces difficultés figurent la multicollinéarité et le biais d'équation simultanée. Cette dernière difficulté se pose lorsqu'une variable du côté droit du modèle de régression est également déterminée par la variable dépendante (variable du côté gauche). Ces deux problèmes influent sur le degré de précision de l'estimation statistique et invalident le modèle.

fonction de catégories (p. ex., un groupe d'âge – 18 à 21 ans) plutôt que d'un âge précis (p. ex., 19 ans). La méthode d'appariement fondée sur des catégories réduit le nombre de données nécessaires tout en atténuant la puissance du test.

Recours à une norme de groupe

Enfin, il est possible de comparer l'expérience moyenne des participants aux programmes avec une norme de groupe. On peut se fonder, par exemple, sur l'Enquête nationale sur les diplômés (END). Cette méthode implique de choisir une variable de résultat pertinente aux fins de la comparaison et ne tient aucunement compte, bien sûr, du problème de l'auto sélection. Afin d'accroître la précision du test, DRHC pourrait prendre des dispositions avec Statistique Canada afin de constituer, à partir de l'échantillon servant à l'END, un sous échantillon qui ressemblerait davantage à l'ensemble des participants à l'Initiative MAI que l'échantillon total, mais cela prendrait beaucoup de temps. Une autre façon de procéder consisterait à mener une enquête nationale auprès des étudiants de premier cycle des universités. On pourrait inclure dans le questionnaire d'une telle enquête plusieurs questions qui serviraient de points de référence par rapport à l'Initiative MAI.

Conséquences du point de vue des évaluations relatives à l'Initiative MAI

Les méthodes exposées ci-dessus sont inapplicables ou exigeraient une coordination coûteuse et la participation de nombreux établissements. Ainsi, la création d'un groupe témoin à partir de sources de données secondaires relativement à l'Initiative MAI exigerait la collaboration des établissements d'enseignement participants. En règle générale, les étudiants fournissent une multitude de données de base ou de renseignements sur leur famille dans les demandes d'admission ou d'aide financière. Chaque fois qu'un projet MAI est approuvé, il faudrait que DRHC prenne des arrangements avec l'administration de l'établissement pour obtenir des renseignements permettant de créer un groupe témoin. Il faudrait communiquer avec le registraire ou le service des dossiers du collège ou de l'université afin de trouver des non participants qui pourraient être inclus dans le groupe témoin. Il faudrait en outre que tous les étudiants (participants et non participants) consentent à ce que des données personnelles soient recueillies à leur sujet et qu'on leur offre des incitatifs pour les amener à participer aux enquêtes de suivi.

Par ailleurs, il faudrait prendre des arrangements avec chaque établissement d'enseignement participant au sujet des groupes témoins, ce qui serait trop coûteux. De surcroît, peu d'universités et de collèges seraient disposés à partager des renseignements concernant les étudiants afin de créer un groupe témoin valide.

D'autres groupes de référence (p. ex., Enquête nationale sur les diplômés) posent peu de questions pertinentes susceptibles d'aider à soumettre à un contrôle les objectifs de l'Initiative MAI.

4.2 Nécessité de mieux définir les variables de résultat

L'Initiative MAI prévoit des résultats, et ce, tant chez les établissements que chez les étudiants. Dans le cas des établissements, les directeurs de projet et les partenaires pédagogiques pourraient faire rapport des résultats en ce qui concerne leur établissement et les carrières de leurs étudiants à l'occasion d'enquêtes de suivi effectuées un an ou deux après la fin du projet. À ce moment-là, la plupart des résultats professionnels et des résultats pour l'établissement devraient être évidents pour les enseignants participants.

Cependant, l'évaluation des résultats chez les étudiants est davantage problématique. Il sera difficile de déterminer ces résultats, notamment pour ce qui est des effets sur le plan professionnel et autres avantages, en raison de la difficulté de créer des groupes témoins valides et de définir des mesures sensibles des résultats à long terme. La plupart des diplômés d'universités et de collèges trouvent un emploi et progressent dans leur carrière, obtenant des augmentations de salaire et des responsabilités accrues. La question est de savoir si : les participants à l'Initiative MAI présentent un avantage statistiquement significatif à cet égard. Par conséquent, il est essentiel d'établir une norme en se fondant sur le groupe témoin. Cependant, si on limite les résultats au revenu, les différences nettes peuvent être infimes. Le choix d'un résultat qui correspond à l'un des objectifs de l'Initiative MAI (p. ex., faire carrière dans le domaine du commerce international ou au sein d'autres professions « à vocation internationale » implique de sélectionner également des non participants ayant choisi ces carrières et de les suivre de près. Il sera toutefois difficile de choisir ces non participants lorsqu'ils sont encore au collège ou à l'université.

De surcroît, la plupart des étudiants participent à des projets MAI pendant leur troisième ou quatrième année d'études postsecondaires. Certains poursuivent des études supérieures ou acquièrent une formation professionnelle, laquelle peut s'échelonner sur une période de cinq ans ou plus après l'obtention du diplôme de premier cycle. Bien que leur participation à l'Initiative MAI puisse influencer le choix de la formation qu'ils suivront après l'obtention de leur diplôme de premier cycle et puisse leur rapporter éventuellement des dividendes sur le plan professionnel, ces effets peuvent se manifester bien des années après l'intervention du programme.

4.3 Caractère peu probable de l'attribution

À l'instar de la plupart des programmes d'échanges internationaux d'étudiants de niveau postsecondaire, l'Initiative MAI vise à accroître les chances qu'un étudiant épouse une carrière qui exige d'être sensibilisé aux cultures étrangères et d'avoir été en contact avec de telles cultures. Cependant, il est peu probable que des programmes comme l'Initiative MAI aient des effets mesurables au cours des premières années de travail de l'étudiant. Il est probable par ailleurs qu'une vaste gamme d'autres facteurs influenceront le choix de la carrière et son déroulement, dans un contexte où l'influence légère ou limitée de la participation à l'Initiative MAI diminuera au fur et à mesure que le participant acquerra de la maturité et gravira des échelons dans sa carrière.

Afin de pouvoir contrôler le biais de sélection, il faut recueillir des données de base et comparer les participants à l'étudiant « moyen » de l'établissement. Une telle démarche suppose en outre que les responsables du programme seront disposés à recueillir des renseignements détaillés sur les étudiants au début de leur participation.

4.4 Nécessité de gérer l'aspect logistique

Obtenir la participation des étudiants et des enseignants à des enquêtes posera toujours d'importantes difficultés. Les étudiants se déplacent beaucoup et, pour un fort pourcentage d'entre eux, l'adresse et le numéro de téléphone sont des renseignements qui deviennent vite périmés (même trois mois après la fin du projet). Comme les étudiants qui participent aux projets MAI en sont habituellement dans leur troisième ou quatrième année d'études, rares sont ceux qui ont la même adresse et le même numéro de téléphone après deux ans. Ces réalités posent trois difficultés sur le plan de la recherche :

- Les enquêtes de suivi doivent débuter très tôt après la fin du programme;
- Les renseignements auxiliaires concernant l'adresse permanente de l'étudiant, la personne contact au sein de sa famille ou un de ses amis qui est au courant de ses allées et venues revêtent une importance cruciale car, sans ces renseignements, toute tentative de suivi à long terme se soldera par un échec;
- Fait plus important, il serait peut-être possible de recueillir les renseignements nécessaires au sujet de l'adresse ainsi que les renseignements auxiliaires au moment où les étudiants et les enseignants présentent leur demande de participation au programme. Il serait ainsi plus facile de mener les enquêtes de suivi;
- De plus, il serait préférable de recueillir ces renseignements au moment où l'étudiant présente sa demande. À défaut d'avoir obtenu son consentement, il faudrait mener une démarche complexe exigeant de faire un envoi postal initial, puis d'attendre la fiche de consentement. L'expérience nous a appris qu'une telle façon de faire est inefficace.

Dans le cas des directeurs de projet, les difficultés sont d'un autre ordre. Certains refusent carrément de participer à l'évaluation formative, sous prétexte que les rapports produits antérieurement leur ont imposé un fardeau administratif, et évoquent le fait qu'ils ont rempli un long questionnaire à l'occasion d'une vérification du programme. La longueur du questionnaire a découragé certains d'entre eux de participer à la vérification.

Le cycle universitaire comporte des périodes qui se prêtent bien à la tenue d'enquêtes. Les périodes d'examen (avril et décembre) sont idéales. Dans le cas des enseignants, les périodes allant d'octobre à novembre ou de janvier à mars, ainsi que le mois de mai, se prêtent relativement bien à une enquête. L'été est loin d'être un bon moment.

4.5 Suggestions concernant l'évaluation sommative

Il est possible avec ces quatre thèmes en toile de fond d'élaborer les grandes lignes d'une méthode d'évaluation sommative pour l'Initiative MAI. Vu les problèmes liés à la création

de groupes témoins et la difficulté d'inférer l'attribution, l'évaluation sommative devrait peut-être mettre l'accent sur la collecte de données au sujet des résultats à court terme et sur la façon dont le projet a permis à l'établissement d'enseignement postsecondaire d'améliorer sa capacité de participer aux programmes d'échanges internationaux.

En outre, il serait préférable de centrer l'évaluation sur les *demandes de projet*, les *demandes de participation des étudiants* et les *rapports de projet*. Cette approche nécessiterait moins d'efforts au chapitre des enquêtes de suivi du fait qu'on ferait une meilleure utilisation du processus de demande et qu'on obtiendrait les renseignements clés dont on a besoin en consultant les rapports de suivi produits par les directeurs de projet. Ainsi, l'enquête auprès des directeurs de projet et des partenaires pédagogiques pourrait être entièrement supprimée.

Il est proposé de recourir aux fins des évaluations sommatives aux sources de données décrites ci-dessous.

Données administratives

Les activités de collecte et d'analyse de données administratives sont les suivantes :

- demande de projet (présentée par le directeur de projet);
- demande de l'étudiant/participant;
- rapport de projet présenté par le directeur de projet à la fin du projet;
- établissement d'une base de données sur le programme et de rapports annuels.

La *demande de projet* pourrait fournir des renseignements au sujet du projet proposé et des enseignants qui y participeraient. Il est important de recueillir des renseignements au sujet du directeur de projet et des partenaires pédagogiques, notamment :

- les autres subventions de recherche accordées (subventions générales ou liées à des travaux de recherche à l'étranger);
- le nombre d'étudiants diplômés supervisés;
- la catégorie professorale et le nombre d'années d'emploi à l'établissement actuel et dans d'autres établissements;
- le grade le plus élevé obtenu et l'année de son obtention.

Les étudiants, quant à eux, pourraient remplir un formulaire normalisé servant à recueillir les renseignements suivants :

- le nom, l'adresse actuelle et le numéro de téléphone;
- les coordonnées d'autres personnes-ressources (nom et adresse des parents ou d'autres personnes au courant des allées et venues de l'étudiant);

- le programme académique suivi actuellement et la note pondérée;
- les antécédents de travail (trois derniers postes occupés);
- l'expérience des voyages à l'étranger;
- la connaissance d'autres langues;
- les attentes à l'égard du programme;
- la situation socio-économique personnelle et familiale (profession des parents, revenu familial, etc.);
- le formulaire de consentement éclairé.

Il incomberait aux directeurs de projet de veiller à ce que toutes les demandes des étudiants et des partenaires pédagogiques soient dûment remplies. En effet, le processus de demande fournira des renseignements partiels que l'on recueille normalement au moyen des enquêtes de suivi.

Les *rapports des directeurs de projet* présentés en bout de course pourraient fournir un éventail de renseignements sur les activités et les résultats à court terme du point de vue des enseignants participants : nombre d'étudiants, durée du séjour à l'étranger, coût total de la participation au programme d'échanges, divers modes de financement des dépenses non couvertes par l'Initiative MAI (inter appui grâce à d'autres fonds de subvention), activités du projet, etc. Les directeurs de projet pourraient recueillir les commentaires des partenaires pédagogiques au moyen d'un questionnaire normalisé[27]. Ainsi, on serait sûr que le rapport ferait état du point de vue de tous les établissements d'enseignement.

On pourrait dans le cadre de l'Initiative MAI élaborer un *modèle de rapport normalisé* ainsi qu'un guide d'instructions visant à assurer une plus grande homogénéité des rétroactions. De plus, le rapport annuel pourrait faire état des commentaires des partenaires pédagogiques au sujet de ce que le projet MAI a apporté aux étudiants et aux établissements. Le directeur de projet pourrait utiliser le même modèle pour communiquer sa propre rétroaction.

On pourrait établir une *base de données sur le programme* à partir des demandes de projet, des demandes des étudiants et des rapports des directeurs de projet. Il devrait s'agir d'une base de données relationnelles qu'on pourrait interroger et qui renfermerait les rapports annuels produits dans le cadre du programme.

L'approche proposée impliquerait l'établissement d'un modèle de rapport de projet normalisé et exigerait que les directeurs de projet fournissent à la fin du projet des données supplémentaires au sujet des partenaires pédagogiques. S'il est vrai que le fardeau des directeurs de projet serait plus lourd, il reste qu'ils n'auraient pas à participer à une enquête

[27] En règle générale, les renseignements fournis par les directeurs de projet sont plus utiles que ceux fournis par les partenaires pédagogiques. Les directeurs de projet sont habituellement ceux qui disposent de l'information la plus abondante; de plus, ils sont généralement davantage en contact avec les étudiants et les établissements d'enseignement étrangers.

de suivi. On pourrait dans le cadre de l'Initiative MAI prélever une petite somme à même les fonds du projet (p. ex., 2 000 $) pour alléger ce fardeau administratif.

Enquêtes auprès des étudiants

Il y aurait peut-être lieu d'envisager dans le cadre de l'Initiative MAI de recourir à des formulaires de demande pour éliminer la nécessité de mener une enquête à l'entrée. L'enquête de suivi auprès des étudiants pourrait être conçue de façon à être effectuée en trois vagues.

Première vague : Les étudiants pourraient participer à une *enquête à la sortie* dans le mois suivant leur retour au pays ou la fin du programme (et avant la fin des cours en avril). Le questionnaire de cette enquête servirait à recueillir une grande partie des renseignements demandés dans le cadre de cette évaluation formative.

On demanderait dans le questionnaire en question de confirmer les coordonnées secondaires (adresse permanente) en prévision des enquêtes de suivi. Le questionnaire renfermerait une page (fiche d'autorisation) que signerait l'étudiant afin d'autoriser DRHC à s'enquérir de ses coordonnées auprès d'une autre personne-ressource.

Deuxième vague : Une deuxième enquête de suivi serait menée dans l'année suivant le retour de l'étudiant. DRHC mettrait en branle le processus en envoyant à la personne-ressource une lettre (avec copie de l'autorisation signée par l'étudiant) lui demandant de bien vouloir communiquer le numéro de téléphone actuel de l'étudiant (au moyen d'une ligne sans frais). Il serait peut-être nécessaire de faire un appel de suivi pour obtenir ce renseignement. On procéderait ensuite à l'enquête auprès des étudiants, qui prendrait la forme d'entrevues téléphoniques, afin de recueillir les renseignements voulus au sujet des études en cours ou de l'emploi occupé.

Troisième vague : Il serait possible de mener des enquêtes ultérieures en communiquant périodiquement avec la personne-ressource, bien que l'attrition ferait son œuvre au fil du temps.

Les données d'enquête pourraient être intégrées à la base de données sur le programme afin que l'on puisse disposer d'un système d'information intégré aux fins des évaluations sommatives. On pourrait établir des renvois entre les participants et les projets, et vice versa, afin d'aider à analyser les résultats par type de projets ou même en fonction des attributs des directeurs de projet et des établissements. Les modifications apportées aux questions de contrôle que renferment les questionnaires d'enquêtes nuiront à l'analyse longitudinale et feront en sorte qu'il faudra recourir à la base de données sur le programme pour réaliser l'évaluation sommative.

L'évaluation formative a également permis de dégager quelques leçons importantes apprises à la faveur des enquêtes auprès des étudiants. On a constaté, par exemple, que les tirages de prix sont un bon moyen d'encourager les étudiants à participer à l'étude. Les questionnaires doivent être brefs et concis. Tous les questionnaires qui ont servi à l'évaluation étaient trop longs, car on a tenté de recueillir des renseignements qu'il serait

bon d'avoir plutôt que des renseignements absolument nécessaires. En outre, si l'on ne tient pas compte du cycle universitaire dans la planification des enquêtes, on obtiendra de très faibles taux de réponse. C'est une exigence importante qui s'applique à toutes les étapes de la collecte des données nécessaires à l'évaluation sommative.

Données qualitatives

Entrevues auprès des informateurs clés : Les entrevues auprès des informateurs clés – c.-à-d. les directeurs de programme, les représentants des universités et collèges (Association des universités et collèges du Canada, Association des collèges communautaires du Canada) et les cadres supérieurs de DRHC – permettent de recueillir des détails et des renseignements contextuels importants au sujet du programme. Une autre solution consisterait à choisir certains directeurs de projet aux fins des entrevues auprès des informateurs clés; toutefois, on peut imaginer que rares sont ceux qui seraient en mesure de fournir d'autres renseignements que ceux figurant dans le rapport de projet.

Études de cas et groupes de discussion : Des études de cas et des groupes de discussion auxquels participeraient des étudiants pourraient permettre d'obtenir des commentaires utiles sur le fonctionnement du programme. Les études de cas aideraient à fournir un meilleur aperçu des projets faisant appel à des étudiants non mobiles. Ainsi, une étude de cas utile consisterait en des entrevues auprès de directeurs de projet, des groupes de discussion comprenant des étudiants participants et un examen des programmes d'études.

Il faudrait prévoir un court laps de temps pour la réalisation des études des cas et la tenue des groupes de discussion (c.-à-d. immédiatement après le retour des étudiants). Plus particulièrement, il faudrait tenir les groupes de discussion avant le 1er avril, car les étudiants quittent immédiatement après la fin des classes. Advenant le cas où on ne réussirait pas à tenir les groupes de discussion dans ce court laps de temps, on minerait cette source de données.

5. *Conclusion*

La petite taille des échantillons constitue un obstacle lorsqu'il s'agit de tirer, à partir des résultats des enquêtes, des conclusions applicables à l'ensemble des participants à l'Initiative MAI ou des requérants dont la demande a été rejetée. Cependant, il est possible de dégager certaines conclusions provisoires de l'analyse documentaire et de l'information recueillie à la faveur de l'évaluation formative.

- Les échanges internationaux d'étudiants sont très prisés dans le monde de l'enseignement – tant par les enseignants que par les étudiants, comme en font foi d'ailleurs les études faites à ce sujet dans d'autres pays.
- Il est difficile de déterminer les résultats des échanges en termes de réorientation ou de progression de carrière, mais la plupart des étudiants sont d'avis que l'expérience est profitable.
- On devrait envisager de permettre aux enseignants de s'inscrire plus d'une fois. Il serait avantageux que les programmes puissent compter sur des enseignants chevronnés pour gérer les projets. Afin qu'un plus grand nombre d'enseignants puissent participer aux programmes, on pourrait limiter le nombre de projets pouvant être approuvés pour un même enseignant sur une période de cinq ans.
- Les candidats non retenus devraient recevoir plus de rétroaction. On devrait les percevoir comme des ressources qui, moyennant un certain encadrement, pourraient éventuellement devenir des instigateurs de projets couronnés de succès.